

Riina Takala

LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN MUSIIKINOPINTOJEN ANTAMAT
VALMIUDET ALAKOULUN MUSIIKINOPETUKSEEN

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Savonlinna

Luokanopettajakoulutus

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Huhtikuu 2013

Tiivistelmä

Tiedekunta Filosofinen tiedekunta		Osasto Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Savonlinna	
Tekijät Takala, Riina Maria			
Työn nimi Luokanopettajakoulutuksen musiikinopintojen antamat valmiudet alakoulun musiikinopetukseen			
Pääaine	Työn laji	Päivämäärä	Sivumäärä
Kasvatustiede, luokanopettajakoulutus	Pro gradu -tutkielma	X	8.4.2013
	Sivuvainetutkimus		
	Kandidaatin tutkielma		
	Aineopintojen tutkielma		
Tiivistelmä <p>Tutkimuksen tehtävänä oli tutkia, minkälaiset valmiudet suomalainen luokanopettajakoulutus antaa alakoulun musiikin opettamista varten. Tutkimuskysymykset on muotoiltu aikaisempien tutkimusten pohjalta. Monien suomalaisten ja kansainvälisten tutkimusten mukaan luokanopettajat kokevat musiikin haastavaksi oppiaineeksi opettaa. Tähän vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa opettajien kokemukset omien taitojen riittämättömyydestä ja musiikin oppiaineen huono asema kouluissa.</p> <p>Pro gradu -tutkielma jakautuu teoria- ja tutkimusosaan. Teoriaosassa käsitellään luokanopettajakoulutuksen ja peruskoulun opetussuunnitelmia, aikaisempia tutkimuksia opettajien musiikinopettamiskokemuksista ja kahden musiikin yliopisto-opettajan asiantuntijahaastattelut. Tutkimusosa koostuu tutkimuksen kulusta, aineistonkeruu- ja analyysimenetelmistä sekä tutkimustuloksista. Tutkimus on kvalitatiivinen ja se kuuluu fenomenologis-hermeneuttisen paradigman piiriin, koska siinä tutkitaan opettajien subjektiivisia kokemuksia tietystä ilmiöstä. Haastattelin tutkimuksessani viittä alakoulussa musiikkia opettavaa luokanopettajaa heidän kokemuksistaan luokanopettajakoulutuksesta ja nykypäivän musiikinopetuksen haasteista.</p> <p>Tutkimuksessa käy ilmi, että luokanopettajat olivat pääosin tyytyväisiä luokanopettajakoulutuksen musiikinopintojen sisältöön. Luokanopettajakoulutuksen musiikinopintojen parasta antia olivat pianonsoiton opetus, erilaiset omia musiikillisia taitoja vahvistavat harjoitukset ja rohkaisu siihen, että musiikinopetuksesta selviää vähäisinkin taidoin hyvän suunnittelun ja ennen kaikkea innostuneisuuden avulla. Haastattelemani luokanopettajat halusivat koulutukseen lisää käytännönläheisyyttä ja neuvoja sekä musiikin arviointiin että yhdysluokkaopetuksen toteuttamiseen.</p> <p>Avainsanat: alakoulu, luokanopettajakoulutus, musiikinopinnot, musiikki oppiaineena</p>			

Abstract

Faculty Philosophical Faculty		School School of Applied Science and Teacher Education, Savonlinna		
Author Takala, Riina Maria				
Title The readinesses that Finnish class teacher education offers for teaching music in elementary schools				
Main subject	Level		Date	Number of pages
Educational science	Pro gradu -tutkielma	X	8.4.2013	80 + appendix
	Sivuainetutkielma			
	Kandidaatin tutkielma			
	Aineopintojen tutkielma			
Abstract <p>The purpose of the study was to examine what kind of readinesses the Finnish class teacher education offers for teaching music in elementary school. The study problems are based on previous studies. According to many Finnish and international studies class teachers consider Music as a challenging subject to teach. The matters behind these experiences are teachers' visions of the inadequateness of their own musical skills and Music's poor status among other school subjects.</p> <p>The Master's thesis is divided into two parts: theory and study. Previous studies considering Finnish class teacher education curriculum and elementary school curriculum, class teachers' experiences about teaching music are covered in the theory part as well as interviews with two Music teachers from the University of Eastern Finland. The study part contains the journey of the study, the collecting and analyzing methods of the study material and the results of the study. The study is qualitative and it belongs under the phenomenological-hermeneutic paradigm because it concentrates on individual teachers' subjective perceptions and experiences of a certain phenomenon. For the study I interviewed five class teachers who teach Music in elementary schools about their experiences of class teacher education and the challenges of the present day Music education.</p> <p>The study reveals that class teachers are mostly satisfied with the contents of the Finnish class teacher education. The most useful things were piano lessons, different practices that strengthened teachers' own musical skills and words of encouragement from the University teachers about everyone being able to cope with teaching Music with good lesson planning and being enthusiastic about music even if the teacher's musical skills were inadequate. The teachers who took part into this study would like more practical content into the class teacher education. Especially guidance how to evaluate pupils and how to organize Music education in small schools for groups where there are many class levels on a lesson at the same time.</p>				
Keywords Elementary School, Class Teacher Education, Music Studies, Music as a School Subject				

SISÄLLYS

1	Johdanto	6
2	Luokanopettajakoulutuksen musiikinopinnot	8
2.1	Luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojakson opetussuunnitelma	9
2.1.1	Itä-Suomen yliopisto	9
2.1.2	Helsingin yliopisto	10
2.1.3	Jyväskylän yliopisto	12
2.2	Savonlinnan kampuksen musiikinopettajien näkemyksiä musiikin opintojaksosta	13
2.3	Yhteenveto	16
2.4	Luokanopettajien käsityksiä musiikin opettamisesta	21
3	Alakoulun musiikin opetussuunnitelma	26
3.1	Musiikin opetussuunnitelman perusteiden kehitys	28
3.1.1	Vuoden 1970 POPS	28
3.1.2	Vuoden 1987 POPS	29
3.1.3	Vuoden 1994 POPS	30
3.1.4	Vuoden 2004 POPS	31
3.2	Yhteenveto	34
3.3	Luokanopettajakoulutuksen ja alakoulun musiikin opetussuunnitelmien vastaavuus	35
4	Musiikkikasvatus suomalaisessa alakoulussa	38
5	Tutkimustehtävä ja sen perustelu	41
5.1	Yhteenveto tutkielmani teoreettisesta taustasta	41
5.2	Tutkimuskysymykset	42
6	Tutkimuksen toteutus	43
6.1	Tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta	45
6.2	Tutkimusprosessi	46
6.3	Virhelähteiden hallinta	47
6.4	Aineistonkeruumenetelmä	50
6.5	Haastateltavat	52
6.6	Analyysimenetelmä	54

7	Tutkimustulokset.....	57
7.1	Luokanopettajakoulutus.....	57
7.2	Musiikin opettamiseen tarvittavat tiedot ja taidot.....	61
7.3	Tulosten yhteenveto.....	66
8	Pohdinta	69
8.1	Tutkimustulosten suhteutus teoriataustaan	71
8.2	Toteutunut tutkimusprosessi	73
8.3	Jatkotutkimusehdotuksia	77
	Lähteet	78
	Liitteet.....	81

1 JOHDANTO

Ihmiset kokevat musiikin hyvin henkilökohtaiseksi asiaksi. Osalle musiikki on aina ollut lähellä sydäntä ja toisille oppiaine, jota on ollut pakko opiskella peruskoulussa ja mahdollisesti vielä lukiossakin. Toiset meistä ilmaisevat ja toteuttavat itseään pääosin musiikin kautta, kun taas toisille liikunta tuo samanlaista mielihyvää. Liikunnan tärkeys peruskoulun oppiaineena on yleisen käsityksen mukaan itsestäänselvyys: Tuleehan lasten liikkua voidakseen hyvin ja pysyäksään terveenä. Muiden taito- ja taideaineiden merkitystä osana opetussuunnitelmaa kyseenalaistetaan valitettavan usein. Taito- ja taideaineet vaikuttavat yksilön identiteetin rakentumiseen ja kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Siksi onkin tärkeää säilyttää oppilaiden korkeatasoinen opetus oppiaineissa, joiden avulla lapset oppivat keinoja oman hyvinvointinsa ylläpitämiseksi. Tässä tutkimuksessa tutkin kuinka hyvin suomalainen luokanopettajakoulutus vastaa luokanopettajien tarpeita alakoulun musiikinopetuksen osalta.

Useat luokanopettajat kokevat musiikin opettamisen haastavaksi. Oppiaineen opetusta vaikeuttavat suunnittelun paljous ja tärkeys sekä erityisesti opettajien epävarmuus omista tiedoistaan ja taidoistaan. Moni luokanopettaja kokee, ettei ole pätevä opettamaan musiikkia, jos ei ole sitä koskaan harrastanut. Alakoulun musiikinopetus, varsinkin pienemmissä kouluissa, jää usein yhden opettajan vastuulle – opettajan, jonka muut työyhteisön jäsenet kokevat itseään pätevämmäksi musiikin opettajaksi, vaikka opettajien saamissa koulutuksissa ei olisikaan eroa. Millaisia muutoksia luokanopettajakoulutuksen musiikinopintoihin olisi tehtävä, jotta yhtä useampi luokanopettaja uskaltautuisi ottamaan vastuun oman luokkansa musiikinopetuksesta?

Onko musiikin opettamiseen tarvittavat valmiudet mahdollista saavuttaa luokanopettajakoulutuksen musiikinopintojen aikana? Millaisia taitoja nykypäivän luokanopettajat tarvitsevat ja pitävät tärkeinä opettaessaan musiikkia? Mitkä luokanopettajakoulutuksessa opetetut asiat ovat osoittautuneet tärkeiksi ja hyödyllisiksi nyt työssä oleville opettajille työvuosien aikana? Näihin kysymyksiin toivon tutkimukseni tuovan vastaukset.

Useita tutkimuksia on tehty luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä opettaa musiikkia. Tutkielmani keskittyy työssä olevien luokanopettajien käsityksiin musiikin opettamisesta ja luokanopettajakoulutuksen antamien valmiuksien riittävydestä. Tutkimusaihe on ajankohtainen, koska vuonna 2016 käyttöön tuleva perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS) lupaa vahvistaa taito- ja taideaineiden asemaa perusopetuksessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012).

2 LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN MUSIIKINOPINNOT

Perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisten opintojen opintokokonaisuuden tavoitteena on antaa tuleville luokanopettajille valmiudet opettaa kaikkia peruskoulussa opetettavia oppiaineita. Opintokokonaisuus koostuu useista erilaajuisista kursseista ja osaa aineista painotetaan enemmän kuin toisia. Itä-Suomen yliopiston (Itä-Suomen yliopisto 2010a, 2010b) filosofisen tiedekunnan soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto Savonlinnassa painottaa opetuksessaan taito- ja taideaineita. Tämä on havaittavissa siinä, että esimerkiksi monialaisten opintojen kuvataiteen opintojakso on laajuudeltaan 5 opintopistettä ja musiikin 6 opintopistettä. Näin ei ole kaikissa luokanopettajakoulutusta tarjoavissa yksiköissä. Esimerkiksi Helsingin yliopiston (Helsingin yliopisto 2008a) käyttäytymistieteellisen tiedekunnan luokanopettajakoulutuksessa saman kuvataiteen kurssin laajuus on 3 opintopistettä ja musiikin niin ikään 3 opintopistettä.

Kandidaatin tutkielmassani tarkastelin kolmen eri yliopiston luokanopettajakoulutuksen musiikinopintojen opetussuunnitelmia ja vertasin niistä saamiani tuloksia peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin. Aiheeseen syventyessäni huomasin useasta lähteestä, että monet luokanopettajat kokevat musiikin opettamisen haastavaksi. Lähteiden perusteella musiikin opettaminen koettiin haastavaksi mm. omien taitojen riittämättömyyden vuoksi. Mieleeni heräsikin kysymys siitä, millä keinoin luokanopettajat saataisiin tarttumaan herkemmin musiikin opettamiseen? Onko luokanopettajakoulutuksen musiikinopinnoissa aukko, jonka täyttämällä muutos syntyisi?

2.1 Luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojakson opetussuunnitelma

Seuraavassa olen koonnut yhteen Itä-Suomen yliopiston, Helsingin yliopiston ja Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksien opintosuunnitelmat, jotka koskevat monialaisten opintojen musiikin opintokokonaisuutta. Käytän kyseisestä musiikin opintokokonaisuudesta jatkossa nimitystä musiikin opintojakso. Valitsin edellä mainitut luokanopettajakoulutukset kohderyhmäkseni useista eri syistä. Savonlinnan yksikön mukaan ottaminen oli luontevaa, sillä opiskelen itse kyseisellä kampuksella. Helsingin yliopiston valitsin siksi, että kuulin musiikin oppijakson opetuksen olevan siellä paljon vähäisempää kuin Savonlinnassa. Kuulin jopa, ettei Helsingissä tarjota opiskelijoille ollenkaan yksityisiä pianotunteja. Jyväskylän yliopistoon (Jyväskylän yliopisto 2010) kuuluu musiikin laitos ja sieltä löytyy muun muassa musiikkikasvatuksen professuuri. Olen kiinnostunut sen vaikutuksesta luokanopettajakoulutuksen musiikinopintoihin.

Juntusen (2007) mukaan 1980-luvulla tutkinnonuudistuksen jälkeen musiikin didaktiikaksi kutsuttu oppiaine on suuntautunut yhä enemmän kehittämään opettajaopiskelijan ongelmaratkaisukykyä ja omaa ajattelua. Näin ollen se on jättänyt enemmän vastuuta oppijalle ja opettajalle itselleen. Vielä 1980-luvulla musiikkikasvatuksen menetelmät olivat ikään kuin malleja musiikin opetukselle. Nykyään kukin menetelmä näyttää toimivan lähinnä esimerkkinä tiettyä musiikinopetuksen työtapaa (esimerkiksi laulua, soittamista, musiikillista keksimistä ja liikkumista) korostavasta musiikin opettamisen ja oppimisen käytännöstä.

2.1.1 Itä-Suomen yliopisto

Itä-Suomen yliopiston filosofisen tiedekunnan Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osastossa Savonlinnassa voi opiskella luokanopettajaksi. Luokanopettajaksi voi opiskella myös Itä-Suomen yliopiston Joensuun yksikössä. Savonlinnassa luokanopettajakoulutuksen Musiikkikasvatus-niminen opintojakso (Itä-Suomen yliopisto 2010a) on laajuudeltaan 6 opintopistettä. Kurssin tavoitteeksi listataan musiikillisen ilmaisun perustietojen ja -taitojen saavuttaminen, valmiudet suunnitella ja toteuttaa peruskoulun luokkien 1–6 musiikkikasvatusta sekä perehtyminen musiikkikasvatuksen keskeisiin työtapoihin. Opintojakson kuvauksessa kerrotaan myös

asioita, joita kurssilla on tarkoituksena käsitellä. Näitä ovat perusopetuksen musiikkikasvatuksen tavoitteisiin, oppisisältöihin ja työtapoihin perehtyminen. Perusopetuksen musiikkikasvatuksen työtavoiksi mainitaan laulaminen, soittaminen, musiikkiliikunta, kuuntelu ja improvisointi. Opintojaksolla tehdään myös edellä mainittuihin tavoitteisiin ja oppisisältöihin liittyviä harjoituksia. (Itä-Suomen yliopisto 2010a.)

Musiikkikasvatuksen kurssin suoritustapa vaatii opiskelijalta paljon läsnäoloa. Opetuksesta 75 tuntia suoritetaan kontaktiopetuksena, josta harjoituksia oman opiskelijaryhmän kanssa 54 tuntia ja pianonsoittoa 21 tuntia. Pianonsoiton jokainen opiskelija aloittaa omalta lähtötasoltaan ryhmäopetuksena studiossa. Studio-opetusta on ensimmäisenä opintovuonna 14 tuntia. Toisena opintovuotena opiskelija voi valita joko ryhmäopetuksen tai yksityistunnit 7 tuntia. Jos opiskelija osoittaa riittäviä valmiuksia sekä soitossa että nuotinluvussa, voidaan pianonsoitto katsoa hyväksytyksi ilman pianotunneilla käymistä musiikkikasvatuksen opintojakson aikana. (Itä-Suomen yliopisto 2010a.)

Suorittaakseen musiikkikasvatuksen opintojakson tulee opiskelijan osallistua aktiivisesti laulun ja soiton harjoituksiin ja suorittaa annetut opintotehtävät hyväksytysti. Lisäksi opiskelija suorittaa kaksi tenttiä ja soittonäytettä. Kurssiin kuuluu musiikkikasvatuksen pedagogiikan ja musiikin teorian tentit ja laulu- ja pianonsoitonäytteet. Koska jokaisessa monialaisiin opintoihin kuuluvassa kurssissa tulisi olla jonkinlainen harjoittelu, toteutetaan musiikkikasvatuksen harjoittelu laulun opettamisena ja säestämisenä omalle opiskelijaryhmälle. (Itä-Suomen yliopisto 2010a.)

2.1.2 Helsingin yliopisto

Helsingissä käyttäytymistieteellisen tiedekunnan luokanopettajan koulutuksessa Musiikin didaktiikan perusosa -nimisen opintojakson laajuus on 3 opintopistettä. Kurssin opetus sisältää luento- ja ryhmäopetusta, joiden aikana opiskelija tekee opetussuunnittelua, didaktisia harjoituksia ja aiheeseen liittyvän esseen. (Helsingin yliopisto 2008b.)

Kurssin tavoitteiksi kerrotaan seuraavat: opiskelija ymmärtää musiikkia oppiaineena ja osana taidekasvatusta sekä näiden tutkimusta, opiskelija ymmärtää musiikkikasvatuksen eheyttävän ja erityisen merkityksen oppilaan kokonaisvaltaisessa kehityksessä ja opiskelija ymmärtää musiikin merkityksen kulttuurisen identiteetin ja kulttuurien välisen

vuorovaikutuksen kannalta. Lisäksi kurssin suoritettuaan opiskelijalla tulisi olla valmiuksia käyttää monipuolisia musiikillisia työtapoja ja ohjata oppilaita elämyksellisiin musiikillisiin luomisprosesseihin huomioon ottaen oppilaiden musiikillisen ajattelun ja kehityksen vaiheet. Opiskelijalla tulisi olla valmiudet kehittää ja syventää omaa musiikillista osaamistaan ja hänen tulisi kyetä hyödyntämään musiikkikasvatuksen tutkimustietoa kohdatessaan muuttuvan musiikillisen ympäristön. (Helsingin yliopisto 2008b.)

Kurssi koostuu luennoista ja ryhmätunneista, joilla perehdytään esiasteen ja luokkien 1 – 6 musiikinopetuksessa tarvittaviin musiikin didaktiikan perusteisiin. Työtapoina kurssilla ovat teoreettiset ja käytännön harjoitukset ja demonstraatiot. Opintojaksolla käydään läpi musiikinopetuksen peruskäsitteisiin perustuvaa didaktista runkoa. Tähän kuuluvat dynamiikka-, rytmi-, melodia-, harmonia-, sointiväri- ja muototajun kehittäminen. Kurssilla tehtävät harjoitukset sisältävät muun muassa elämyksellisiä luomisprosesseja ja ohjausta lauluston tuntemukseen, musiikin teoriaan ja säveltapailuun, musiikin kuunteluun, musiikkiliikuntaan, koulusointinten ja digitaalisten materiaalien käyttöön sekä vapaaseen säestykseen. (Helsingin yliopisto 2008b.)

Opintojakson yhteydessä on tarkoitus ottaa huomioon myös monikulttuurisuuden, kansainvälisyyskasvatuksen, mediakasvatuksen ja tasa-arvokasvatuksen kysymyksiä sekä musiikin oppiaineen monipuolisia integraatiomahdollisuuksia. (Helsingin yliopisto 2008b.) Vapaan säestyksen osuus on 10 tuntia, mutta opintosuunnitelmassa ei kerrota, millä tavoin nämä 10 tuntia suoritetaan. Vapaan säestyksen osuudessa on kuitenkin tarkoituksena perehtyä koululaulustoon ja niiden säestyksiin. Tavoitteena on myös tutustua musiikin teorian ja käytännön integrointiin. Musiikin teorian tietämystä syvennetään muun muassa sointukulkujen ja sointukäännösten avulla sekä yhdistämällä niitä eri säestystyyleihin. (Helsingin yliopisto 2008b.)

Musiikin didaktiikan perusosa -kurssin suoritustapa on seuraava: luentoja 8 tuntia, ryhmätunteja 20 tuntia ja vapaan säestyksen osuus edellä mainittu 10 tuntia. Lisäksi opiskelija tekee 40 tuntia itsenäistä työskentelyä ja kahden tunnin mittaisen tentin. (Helsingin yliopisto 2008b.)

2.1.3 Jyväskylän yliopisto

Jyväskylässä kasvatustieteiden tiedekunnassa luokanopettajaopintojen sisältämän musiikki-opintojakson laajuus on 5 opintopistettä. Tavoitteena on ymmärtää musiikin historiallinen, kansallinen ja monikulttuurinen perspektiivi ja musiikin keskeinen rooli ihmisen jokapäiväisessä elämässä. Kurssin tavoitteena on auttaa opiskelijaa löytämään oma musiikillinen identiteettinsä, auttaa häntä syventämään musiikkisuhdettaan ja antaa luovat työkalut oman opettajuutensa tueksi. Näiden avulla opiskelijan tulisi kyetä siirtämään musiikkiperintöä myös tuleville sukupolville. (Jyväskylän yliopisto 2009a.)

Opintojaksolla pyritään kohtaamaan musiikki älyllisesti haastavana, affektiivisesti rakentavana ja esteettisiä kokemuksia avartavana elämänilmiönä. Lisäksi pyritään ymmärtämään musiikin merkitys peruskoulun oppiaineena ja mahdollisena elämänikäisenä harrastuksena. (Jyväskylän yliopisto 2009a.) Kurssi koostuu kahdesta musiikin pedagogiikan osuudesta: pedagogiikka 1 ja pedagogiikka 2. Pedagogiikka 1 sisältää musiikin pedagogiikan yleisen osan, vokaalimusiikin, koulusoittimet (muun muassa rytmi- ja laattasoittimet) ja musiikkiliikunnan. Pedagogiikka 2 koostuu musiikin pedagogiikan syventämisestä ja koulusoittimista (kannel, nokkahuilu ja bändisoittimet). Kolmantena osa-alueena opintojaksolla on soitto, joka tarkoittaa pianonsoittoa. (Jyväskylän yliopisto 2009b.)

Kurssin suoritustapaan kuuluu perusrhythmiopetusta ja pienryhmä- ja yksilötyöskentelyä. Opiskelijan tulee läsnäolon lisäksi tehdä opinto- ja näyttötehtävä. Tämän kurssin musiikinopiskelua varten laaditaan jokaiselle opiskelijalle henkilökohtainen suunnitelma, jossa huomioidaan myös aikaisemmat opinnot. Soitonopiskelusta tehdään henkilökohtainen opintosuunnitelma, jonka mukaisesti opiskelija etenee sovittuun päättötavoitteeseen. Opiskelijan lähtötaso otetaan huomioon opetuksen määrästä sovittaessa, mutta kaikki opiskelijat suorittavat vähintään neljän opintopisteen kokonaisuuden. Jos opiskelijalla ei ole luokkien 1 – 2 laulukirjan nuotiston ja teorian tuntemusta, suositellaan hänelle edeltäviksi opinnoiksi vapaavalintaista Musiikkitiedon alkeet -kurssia. (Jyväskylän yliopisto 2009b.)

Opintojakso koostuu ryhmäopetuksesta, jota annetaan 22 + 18 tuntia yhteensä 40 tuntia, soiton opiskelusta pienryhmäopetuksena 20 tuntia ja pianonsoiton henkilökohtaisen opetussuunnitelman mukaisesta edistymisen seurannasta. (Jyväskylän yliopisto 2009b.)

2.2 Savonlinnan kampuksen musiikinopettajien näkemyksiä musiikin opintojaksosta

Haastattelin tutkimukseeni kahta Itä-Suomen yliopistossa Savonlinnan kampuksella työskentelevää yliopisto-opettajaa, jotka vastaavat kampuksella järjestettävän luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojakson suunnittelusta ja toteutuksesta.

Musiikinopettaja, MuM ja FT Lindeberg (2012) on opettanut musiikkia luokanopettaja- ja lastentarhanopettajaopiskelijoille Savonlinnan kampuksella 15 vuoden ajan ja hän toteaa opetustuntien ja erityisesti kontaktiopetuksen vähentyneen työvuosiensa aikana. Lindeberg kertoo musiikin opintojakson Savonlinnassa koostuvan 54 kontakti- eli demo-opetustunnista ja lisäksi opintojaksoon kuuluu 21 tuntia pianonsoittoa kolmen hengen pienryhmissä. Lindeberg kertoo, että demoilla lähdetään liikkeelle musisoinnista ja musisointitaitojen kehittämistä. Demoilla harjoitellaan laulamista, soittamista, musiikin kuuntelua, musiikkiliikuntaa ja jos mahdollista niin improvisaatiota. Tavoitteena on, että musiikin perustyötävät tulisivat opiskelijoille tutuiksi. Toinen puoli asiaa on Lindebergin mielestä pedagogiikka, eli opintojakson aikana opetellaan myös niitä asioita, jotka kuuluvat musiikin opettamiseen alakoulussa. Opintojakson aikana opiskelijat suorittavat erilaisia tenttejä, joiden aihealueina on muun muassa laulu, nuotintuntemus, piano, nokkahuilu ja musiikin pedagogia.

Luokanopettajaopiskelijat saavat opintojaksolta mukaansa materiaalipaketin, johon kuuluu nuotteja, jotka liittyvät enemmän soittoon kuin lauluun sekä musiikkipedagogiikkaan liittyvää aineistoa. Pedagogiikkaosiossa on tietoa siitä, mitä opetetaan, miten opetetaan ja kenelle opetetaan, jotta opiskelijat oppisivat kohdistamaan opetuksensa oikealle ikäryhmälle oikean tasoisena. Lindebergin mukaan materiaalipakettia päivitetään parin vuoden välein eikä se ole sellaista materiaalia, jota opiskelijat voisivat sellaisenaan käyttää hyväksi opetuksessaan. Materiaalipaketin sisällön on tarkoitus olla suuntaa-antavaa, koska se, miten luokanopettaja musiikkia opettaa, on hyvin yksilöllistä ja riippuu paljon hänen omasta taitotasostaan. Tavoitteena on, että opintojakson aikana käsiteltyjen asioiden ja materiaalipaketin avulla opiskelija oppisi itse rakentamaan opetusainesta melkein mistä tahansa käytettävissä olevasta nuottimateriaalista.

Lindeberg (2012) kertoo opetusmateriaalin valitsemisen opintojaksolle olevan vaikeaa, koska materiaalia on paljon ja käytettävissä olevaa aikaa vähän. Tavoitteena käydä läpi alakouluun kuuluva materiaali, johon sisältyy eri ikätasoille soveltuvaa laulustoa ja soittomateriaalia. Nokkahuilun soitto aloitetaan yleensä 3. luokalla, joten siihen liittyvä materiaali käsitellään 3 – 4-luokkien materiaalin yhteydessä. Lindeberg toteaa osan 5 – 6-luokkalaisille suunnatusta soittomateriaalista olevan tasoltaan jo niin vaativaa, ettei kaikkien opettajaopiskelijoiden taitotaso riitä siitä suoriutumiseen. Opintojakson aikana opiskelijat tutustuvat monipuolisesti erilaisiin soittimiin, erimerkiksi pianoon, nokkahuiluun, kanteleeseen, laattasoittimiin, bändisoittimiin (kitara, basso, yksinkertaiset rumpukompit) ja osaan alakouluissa käytettävistä perkussiosoitimmista.

Koululauluston tuntemus vaihtelee opettajaopiskelijoiden kesken. Lindeberg (2012) arvelee erojen johtuvan siitä, ettei peruskoulun musiikintunneilla lauleta yhtä paljon kuin ennen ja musiikin opetustakin on vähennetty erityisesti yläkoulussa ja lukiossa. Musiikinopetus on hänen mukaansa nykyään paljon muutakin kuin laulamista. Monipuolisuus on hyvä asia, mutta laulamista ei saisi unohtaa. Toisaalta myös media vaikuttaa siihen, millaista musiikkia alakoululaiset kuuntelevat. Lastenlaulut jäävät pois yhä aikaisemmin ja tilalle tulevat radiohitit, joiden soittaminen alakoulussa ei aina ole mahdollista. Esteeksi tulevat sekä soitinten puute että oppilaiden taitotason riittämättömyys. Lindeberg toteaa, että opettajaopiskelijat kyllä tuntevat perinteistä koululaulustoa, mutta erot opiskelijoiden välillä ovat suuria.

Luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojaksolla ryhmät ovat yleensä hyvin heterogeenisiä, joka tekee demojen suunnittelusta haastavaa. Osa opiskelijoista on opiskellut musiikkia viimeksi peruskoulun 7. luokalla kun taas toiset harrastaneet monipuolisesti musiikkia pienestä pitäen ja tähän päivään saakka. Lindeberg haluaa tarjota jokaiselle opiskelijalle mahdollisuuden kehittyä musiikin saralla taitotasosta riippumatta. Hän toivoo, että jokainen opiskelija kokisi opintojakson aikana oppimiskokemuksia, joiden avulla hän osaisi antaa oikeanlaista palautetta niille alakoulun oppilaille, joille jokin asia musiikin saralla tuottaa vaikeuksia.

Lindebergin mielestä luokanopettajat tärkein taito musiikin opettamista varten on myönteinen asenne sitä kohtaan. Jos opettajalla on itsellä omakohtaista soittokokemusta ja laulutaito kyllin hyvä esimerkiksi mallintamaan laulujen melodioita, on se tietysti eduksi ja

helpottaa musiikin opettamista, mutta Lindeberg ei koe sitä välttämättömyydeksi. Hänen mielestään tärkeämpää on, ettei opettaja pelkää musiikin opettamista tai koe sitä hankalaksi. Jos musiikin opettaminen tuntuu luontevalta, olivat omat taidot mitkä tahansa, uskoo Lindeberg opettajan suoriutuvan tehtävästä. Jokainen opettaja toteuttaa musiikin opetuksen omalla tyylillään eikä luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojakson tarkoituksena olekaan määrittää sitä, kuinka musiikkia tulee opettaa vaan enemmänkin antaa ohjeita siihen, miten sitä voitaisiin opettaa oma taitotaso huomioiden. Yksi opintojakson tavoitteista Lindebergin mukaan on musiikin moninaisuuden avaaminen, jotta opiskelijat löytäisivät oman tyylinsä opettaa musiikkia.

Musiikinopettaja, KM ja MuM Hiltunen (2012) on haastatteluhetkellä opettanut Savonlinnan kampuksella kuluvan lukuvuoden ajan ja toiminut sen lisäksi sijaisena muutamilla musiikin kursseilla. Hiltunen on toiminut Savonlinnan normaalikoululla musiikinopettajana.

Hiltunen (2012) kertoo, että musiikin opintojakson tavoitteena on antaa opiskelijoille sellaiset taidot, joilla he suoriutuvat 3 – 4 -luokkalaisten musiikinopetuksesta. Tavoitteena on antaa keinoja siihen, miten toteuttaa musiikinopetusta vähäisinkin musiikillisin tiedoin ja taidoin. Näissä tapauksissa erilaisten äänitteiden käyttö on Hiltusen mielestä sopivaa. Musiikin opintojakson toivotaan tarjoavan jo musiikkia osaaville opiskelijoille uutta ja laajempaa näkökulmaa musiikinopettajuuteen. Hiltunen toteaa musiikin opiskelijaryhmien olevan erittäin heterogeeniset, joka osaltaan vaikeuttaa muun muassa käsiteltävän materiaalin valintaa. Osalla luokanopettajaopiskelijoista ei ole lainkaan nuotintuntemusta, mutta he osaavat esimerkiksi laululeikkejä, kun taas toisella omassa instrumentissaan vahvan klassisen koulutuksen saaneella opiskelijalla ei välttämättä ole tietoa musiikkipedagogiikasta.

Myös Hiltunen pyrkii tarjoamaan opiskelijoille materiaalipaketin, jonka avulla heidän on helpompi tarttua musiikin opettamiseen. Hänen mukaansa opiskelijoiden on helpompi aloittaa tutusta laulusta kuin opetella uusia. Hiltunen toivoo, että musiikin opintojakson aikana opiskelija saisi tarvittavat tiedot ja taidot, joiden avulla hän pystyisi selvittämään ja opettamaan myös uusia lauluja. Materiaalipaketin laajuus riippuu paljon opettajasta ja myös opiskelijan asenteesta ja näkökulmasta. Hiltusen tarjoamassa materiaalipaketissa on

pääosin laulustoa ja säestysmalleja koulusoittimille. Lisäksi siinä on vinkkejä siihen, miten erityylisiä lauluja voi alkaa opettaa.

Opiskelijan asenteesta ja motivaatiosta riippuu paljon myös se, kuinka paljon hän saa irti musiikin opintojaksosta. Hiltusen (2012) mukaan osalle opiskelijoista aukeaa kokonaan uusi maailma demojen monipuolisen sisällön ansiosta kun taas osa ei koe saavansa demoilta mitään uutta itselleen. Ne, jotka ovat opiskelleet paljon musiikkia tai joille musiikin maailma avautui yliopistossa osaavat paremmin poimia demoilta itselleen hyödyllisiä asioita kuin ne opiskelijat, jotka eivät koe musiikkia itselleen yhtä tärkeäksi.

Hiltunen kokee luokanopettajan tärkeimmiksi tiedoiksi ja taidoiksi musiikin opetuksessa säestystaidon ja sen, että kykenee opettamaan uuden laulun. Hänen mukaansa opettajan on tärkeää osata muokata käytettävissä oleva materiaali omalle taitotasolleen sopivaksi. Jos laulun alkuperäinen säestysnuotti on liian vaikea, olisi opettajan hyvä osata muokata se helpommaksi ja vastaavasti tehdä siitä monipuolisempi oman taitotason ollessa parempi.

Asioista, jotka oppilaiden tulisi musiikissa opetella alakoulun aikana, Hiltusella on selkeä näkemys. Hänen mielestään on tärkeää, että oppilaat saavat riittävät taidot, joiden avulla he kykenevät osallistumaan yhteiseen musiikin tekemiseen ja nauttimaan siitä. Musiikinopetuksen tärkeimpiä tehtäviä on innostaa oppilaita ja lisätä heidän ymmärrystään ja suvaitsevaisuuttaan musiikkia kohtaan. Teoriapuolen asioista Hiltunen mainitsee peruskäsityksen nuoteista, erilaisten musiikkityylien tunnistamisen, jonkinlaisen lauluston tuntemisen ja käsityksen eri maiden musiikeista.

2.3 Yhteenveto

Vesioja (2006) toteaa väitöskirjassaan musiikin opintojakson opintoviikkomäärien olleen 1980-luvun opettajankoulutuksessa nykyistä suurempia. Tuolloin Savonlinnassakin musiikin opintojen laajuus oli 9 opintopistettä, kun sen nykyinen laajuus on 6 opintopistettä. Samaa kertoi myös Hiltunen (2012) haastattelussaan hänen muistellessaan saamaansa opettajakoulutusta. 1980-luvulla musiikin opintojakso kesti kaksi vuotta ja opetusta oli 2 oppituntia joka viikko. Lisäksi lukukaudet olivat pidempiä. Jo 30 vuotta sitten toivottiin musiikin opintojen lisäämistä, ja Vesioja (2006) pohtiikin sitä, millaiset

valmiudet musiikin opettamiseen saavat ne, joiden musiikin opinnot ovat enää 1 – 2 opintoviikkoa (3 – 4 opintopistettä). Taidekasvatuksen opintoviikkomäärien supistumisen on huomannut myös Anttila (2004). Hänen mielestään luokanopettajien koulutuslaitoksien nykyisten niukkojen tuntimäärien puitteissa pystytään opettamaan vain joitakin tärkeimpiä tietoja ja taitoja, mutta ei läheskään kaikkea sitä, mitä ammattitaitoisen alakoulun musiikinopettajan tulisi tietää ja osata. (Anttila 2004.) Saman voidaan olettaa pätevän myös luokanopettajiin.

Vesioja (2006) viittaa Puurulaan (2001), jonka mukaan Suomi on taidekasvatuksen osalta lähtöruudussa muihin maihin verrattuna. OECD:n laatiman vertailun perusteella ei suomalaisen kulttuurikasvatuksen kuva ole kovin edustava. Kaikista Euroopan maista vain kolmessa on taideaineiden opetusta vähemmän kuin Suomessa. Vesioja (2006, 12) viittaa edelleen Ruismäkeen (1999), joka on myös sitä mieltä, että musiikinopetuksen asema on heikentynyt vuosituhannen viimeisinä vuosikymmeninä. Ruismäki (1999) pohtii, emmekö osaa perustella päättäjille, mikä musiikissa on arvokasta ja miksi sitä kannattaa opettaa kaikille lapsille ja nuorille. Musiikkikasvattajan onkin Ruismäen mielestä olennaista ymmärtää opettamansa asian merkitys. Musiikkikasvattajat opettavat oppilailleen hyvää elämää, sillä musiikki on osa sisintämme ja on erityisen tärkeää, että oppilaat oppivat välitöntä hyötyä arvostavassa maailmassa rakentamaan itseään musiikin avulla.

Kuten edellä esitellyistä luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojen opetussuunnitelmista käy ilmi, ovat opintopistemäärien erot eri yliopistojenkin välillä suuria. Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan osaston ja Helsingin yliopiston välillä saman kurssin laajuudessa on 3 opintopisteen ero. Helsingissä luokanopettajaksi opiskelevat saavat siis 81 tuntia ($3 \times 3 \text{ op} = 3 \times 27 \text{ työtuntia} = 81$) vähemmän musiikinopetusta kuin Savonlinnassa opiskelevat.

Suurimmat erot musiikin opintojen oppijakson sisällöissä löytyvät eri soittimien opettelemisen ja erityisesti pianonsoiton saamista tuntimääristä ja painotuksista. Jyväskylän yliopistossa (Jyväskylän yliopisto 2009b) opiskelijoilla on käytettävissään 20 tuntia pienryhmäopetusta pianonsoiton opiskeluun ja oman soittotaidon kehittämiseen. Siellä jokainen luokanopettajaopiskelija laatii itselleen henkilökohtaisen tavoitesuunnitelman, joka perustuu omaan taitotasoon. Opiskelijan edistymistä seurataan, ja kurssin suorittaminen riippuu osaksi siitä, miten hyvin opiskelija on saavuttanut itselleen

asettamansa tavoitteet. Helsingin yliopiston (Helsingin yliopisto 2008b) musiikin opintojen opetussuunnitelmassa mainitaan kyllä pianonsoitosta ja nimenomaan vapaasta säestyksestä, mutta kyseisen osa-alueen suorittamismenetelmä jää epäselväksi. Vapaalle säestykselle on varattu 10 tuntia, jonka aikana opiskelijan tulisi perehtyä koululaulustoon ja niiden säestyksiin ja musiikin teorian käytännön integrointiin. Koska opetussuunnitelmassa ei mainita opiskelijoiden saavan yksityistunteja, oletettakoon, että vapaan säestyksen osa-alue Helsingin yliopistossa suoritetaan studio-opiskeluna. Itä-Suomen yliopiston (Itä-Suomen yliopisto 2010a) Savonlinnan osastossa opiskelijoille on varattu 21 tuntia pianonsoittoa. Pianonsoiton opiskelu aloitetaan omalta lähtötasolta studiossa tapahtuvana ryhmäopetuksena. Koska Savonlinnassa musiikkikasvatuksen opintojakso on jaettu kahdelle opintovuodelle, voi opiskelija toisena opintovuotenaan valita studion tai yksityistunnit (7 tuntia). Opetussuunnitelmassa ei kerrota tarkemmin, mitä pianonsoitonopetus sisältää, mutta oletettakoon sen sisältävän koululaulujen säestämisen opettelua, sillä opetussuunnitelmassa kerrotaan monialaisiin opintoihin kuuluvan harjoittelun suoritustavaksi se, että opiskelijat harjoittelevat laulun opettamista ja säestämistä. Muista vertailtavina olleista yliopistosta poiketen Savonlinnassa pianonsoitto voidaan katsoa hyväksytyksi, jos opiskelija osoittaa riittävät valmiudet sekä soitossa että nuotinluvussa.

Vertailtavina olleiden kolmen yliopiston luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojaksot sisältävät kaikki laulun, soiton, musiikkitietouden, musiikillisen keksinnän ja musiikkiliikunnan harjoitteita. Kaikki kolme suunnitelmaa ovat keskenään hyvin samansuuntaisia ja antavat periaatteessa valmiuksia musiikin opettamiseen. Voi kuitenkin kysyä, että missä määrin suunnitelmien tavoitteet toteutuvat ja missä määrin jäävät toteutumatta. Ruismäki (1991) viittaa teoksessaan Tereskaan (1984), jonka mukaan luokanopettajilla on edellytykset musiikin opettamiseen peruskoulussa ja opettajankoulutuslaitosten opinto-ohjelmat kattavat asetetut tavoitteet. Opiskelijoille siis annetaan peruskoulun musiikinopetuksen tavoitteiden toteuttamiseen vaadittavat taidot. Tereskan (1984) mielestä opiskelijan lopullinen suoritustaso on olennaisesti sidoksissa opiskelijan lähtötasoon, vaikka hänellä onkin edistymismahdollisuus omassa taitoharjoittelussaan.

Anttila (2004) kritisoi luokanopettajakoulutuksessa järjestettäviä soittotenttejä ja laulukokeita, sillä ne ovat kaikille opiskelijoille samat opiskelijan lähtötasosta huolimatta.

Osa opiskelijoista on harrastanut musiikkia pienestä pitäen, ja toiset vasta aloittelevat musiikin harrastamista musiikin opintojen parissa. Tentit ja kokeet, joissa opiskelijan täytyy yrittää laulaa ja soittaa liian vaikeita kappaleita, ovat musiikissa itsensä heikoiksi kokeville nöyryyttäviä tilanteita. Tällaiset kokemukset opettavat opiskelijat usein pelkästään inhoamaan musiikkia. Mielekkäämpää olisi sallia opiskelijoille suhteellisen laajat valinnanmahdollisuudet eritasoisista ja -sisältöisistä kursseista, jolloin kukin voisi kehittyä niin pitkälle kuin mahdollista, omista lähtökohdistaan käsin. (Anttila 2004.)

Vesioja (2006) esittää väitöskirjassaan huolensa luokanopettajien laulutaidosta ja yleensäkin suomalaisten laulutaidon ja äänenkäytön heikkenemisestä. Hänen mukaansa musiikinopetuksen tuntimääriä tulisi lisätä, jotta laulutaidon harjoittamiselle jäisi riittävästi aikaa muiden opetukseen sisältyvien toimintojen lisäksi. Myös Lindeberg ilmaisi huolensa laulutaidon opetuksen vähenemisestä ja kertoi haastattelussa luokanopettajaopiskelijoiden osittain huonostakin laulustotuntemuksesta. Vesioja (2006) painottaa luokanopettajakoulutuksen vastuuta - jokaisen luokanopettajan tulisi koulutuksessaan saada tarvittavat valmiudet oppilaiden laulattamiseen ja säestämiseen. Hän kysyykin millaisia musiikillisia kokemuksia lapsi saa, jos musiikkia opettaa laulu- ja soittotaidon opettaja eikä lasta kotoakaan ohjata musiikkiharrastusten pariin. Luokanopettajakoulutuksen musiikinopintojen oppikokonaisuuksien pienentyessä opiskelijoiden olisi edelleen saatava tarvittavat tiedot ja taidot musiikin opettamista varten. Nykypäivän haasteena onkin aiemmin musiikkia harrastamattomien opiskelijoiden kouluttaminen musiikinopettajiksi pelkästään kolmen opintopisteen laajuisen kurssin aikana. (Vesioja 2006.)

Myös peruskoulun opetussuunnitelmassa musiikin oppitunteja on karsittu ja musiikin arvostus oppiaineena on laskenut. Vesiojan mielestä oppituntien vähetessä niistä tulisi ottaa kaikki hyöty irti – opettajilla tulisi olla tarvittavat musiikillis-didaktiset valmiudet musiikin opettamiseen peruskoulun ensimmäisestä luokasta kuudenteen luokkaan. Vesiojan tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat olivat suorittaneet tutkintonsa 1980-luvulla. Mielenkiintoista onkin selvittää, kuinka paljon luokanopettajaopintojen musiikinopintojen sisällöt ovat muuttuneet 30 vuoden aikana. (Vesioja 2006, 2 – 4.)

TAULUKKO 1. Yhteenveto luokanopettajakoulutuksien musiikin perusopintojen tavoitteista ja sisällöistä.

	Savonlinna	Helsinki	Jyväskylä
Musiikin oppijakson laajuus	6 op Kontaktiopetusta 75 h demot 54 h, pianonsoitto 21 h	3 op kontaktiopetusta 38 h luennot 8 h, demot 20 h, vapaa säestys 10 h	5 op kontaktiopetusta 40 h demot 20 h, pianonsoitto 18 h
Tavoitteet	Musiikillisen ilmaisun perustietojen- ja taitojen saavuttaminen. Valmiudet suunnitella ja toteuttaa peruskoulun luokkien 1-6 musiikkikasvatusta. Perehtyminen musiikkikasvatuksen keskeisiin työtapoihin.	Ymmärtää musiikkia oppiaineena ja osana taidekasvatusta sekä näiden tutkimusta. Ymmärtää musiikkikasvatuksen eheyttävä ja erityinen merkitys oppilaan kokonaisvaltaisessa kehityksessä. Ymmärtää musiikin merkitys kulttuurisen identiteetin ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen kannalta. Antaa valmiudet käyttää monipuolisia musiikillisia työtapoja ja ohjata oppilas elämyksellisiin musiikillisiin luomisprosesseihin.	Ymmärtää musiikin historiallinen, kansallinen ja monikulttuurinen perspektiivi ja musiikin keskeinen rooli ihmisen jokapäiväisessä elämässä. Auttaa opiskelijaa löytämään oma musiikillinen identiteetti. Auttaa opiskelijaa syventämään musiikkisuhdettaan. Antaa luovat työkalut opettajuuden tueksi.
Sisällöt	Perehtyminen perusopetuksen musiikkikasvatuksen tavoitteisiin, oppisisältöihin ja työtapoihin (laulaminen, soittaminen, musiikkiliikunta, kuuntelu, improvisointi).	Esiasteen ja luokkien 1-6 musiikin didaktiikan perusteet. Musiikin peruskäsitteisiin perustuva didaktinen runko, johon kuuluvat dynamiikka-, rytmi-, melodia-, harmonia-, sointiväri- ja muototajun kehittäminen. Elämyksellisiä luomisprosesseja ja ohjeita lauluston tuntemukseen, musiikin teoriaan ja sävel-tapailuun, musiikin kuunteluun, musiikkiliikuntaan, koulusoittinten ja digitaalisten materiaalien käyttöön ja vapaaseen säestykseen.	Pedagogiikka 1. Musiikkipedagogiikan yleinen osa, vokaalimusiikki, koulusoittimet (rytmi- ja laatta-soittimet) ja musiikkiliikunta. Pedagogiikka 2. Musiikin pedagogiikan syventäminen ja koulusoittimista kannel, nokkahuilu, bändisoittimet.
Pianonsoiton opetus	14 h studio-opetuksena, 7 h joko ryhmässä tai yksityistunnit	ei varsinaisesti mainintaa pianotunneista, vapaasäestys 10 h	20 h pienryhmäopetuksena + henkilökohtainen opetussuunnitelma
Suoritustapa	Aktiivinen osallistuminen laulun ja soiton harjoituksiin. Annettujen opintotehtävien suorittaminen hyväksytysti. Kaksi tenttiä (musiikkikasvatuksen pedagogiikka ja musiikin teoria), kaksi soittonäytettä (nokkahuilu ja piano) ja laulunäyte. Harjoittelu suoritetaan laulun opettamisena ja säestämisenä omalle opiskelijaryhmälle.	Luentojen, ryhmätuntien ja vapaan säestyksen osuuden suorittamisen lisäksi opiskelija tekee 40 h itsenäistä työskentelyä ja kahden tunnin mittaisen tentin.	Läsnäolo perusryhmäopetukseen ja pienryhmä- ja yksilöopetukseen. Opinto- ja näyttötehtävä. Henkilökohtainen musiikinopiskelusuunnitelma ja eteneminen sovittuun päättötavoitteeseen. Jos opiskelijalla ei ole luokkien 1-2 laulukirjan nuotiston ja teorian tuntemusta, suositellaan hänelle Musiikkitiedon alkeet -kurssia.

2.4 Luokanopettajien käsityksiä musiikin opettamisesta

Russell-Bowien (2009) viittää eri maata koskettava tutkimus selvitti musiikin opettamisen haasteita. Kohdemaina tutkimuksessa olivat Australia, Yhdysvallat, Namibia, Etelä-Afrikka ja Irlanti. Vaikka edellä mainituissa maissa musiikin arvostus oppiaineena on huonompi kuin esimerkiksi Euroopassa yleisesti, olivat opettajien kokemat ongelmat silti hyvin pitkälti samoja. Opettajat kokivat musiikin opettamisen haastavaksi seuraavista syistä: heillä oli liian vähän tietoa opetussuunnitelman vaatimuksista, liian vähän aikaa valmistella musiikin oppitunteja, ja yleensäkin opettajat kokivat, ettei koulupäivän aikana ollut riittävästi aikaa musiikin opettamiselle. Ongelmiksi ja haasteiksi nousivat myös musiikin oppiaineen huono asema, oman musiikillisen kokemuksen heikkous ja asianmukaisten resurssien puute. (Russell-Bowie 2009.)

Seddon ja Biasutti (2008) tutkivat isobritannialaisten luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä musiikin opettamisesta. Taustatutkimuksessaan Seddon ja Biasutti (2009) viittaavat Mills'n (1989) tekemään tutkimukseen, jonka mukaan suuri osa opiskelijoista piti musiikin opetusta erityisasemassa. He kokivat olevansa heikkoja opettamaan musiikkia, sillä he eivät omasta mielestään olleet sellaisia spesialisteja, joita musiikin opettajien tulisi olla. Mills'n tutkimuksessa käy ilmi, että musiikin aineopettajia palkataan yhä enemmän kouluihin opettamaan musiikkia. Hänen mielestään musiikin erityisasema poistuisi, jos luokanopettajat rohkaistuisivat opettamaan musiikkia omalle luokalleen. Ongelmiksi musiikin opettamisessa opiskelijoiden mielestä nousivat huono pianonsoittotaito sekä kyvyttömyys lukea nuotteja. Seddon ja Biasutti (2009) toteuttivat kolme opiskelijaa kattavan tutkimuksen, jossa opiskelijat harjoittelivat blues-kaavan avulla pianon soittoa ja improvisointia. Jo lyhyen harjoittelun jälkeen opiskelijoiden käsitykset omasta musikaalisuudestaan muuttuivat, koska he saivat positiivista palautetta taitojensa kehittämisestä.

Biasuttin (2010) tekemän tutkimuksen mukaan luokanopettajat kokevat musiikin opettamisen vaikeaksi, koska heillä on omasta mielestään puutteita oppiaineen didaktiikan organisoimisen taidoissa. Tästä syystä, budjetin salliessa, palkataan kouluille usein musiikkia ja esiintymistä opiskellut opettaja vastaamaan koulun musiikin opetuksesta. Mitä luultavimmin juuri tästä syystä syntyvät ajatukset musiikin oppiaineen

opettamisvaikeudesta ja siitä, etteivät musiikin opettamisesta selviä muut kuin musiikkiin erikoistuneet opettajat. Biasuttin (2010) mielestä on kohtuullista olettaa, että musiikin opettamisen varmuuteen vaikuttavat monet tekijät ja usein nämä tekijät ovat toisistaan riippuvaisia. Opettajien on usein vaikea nähdä musiikillisten taitojen monimuotoisuus. Kokemukseen omien taitojen riittävydestä tai riittämättömyydestä vaikuttavat muun muassa asenteet, positiivinen itseluottamus, minäpystyvyys, omien informaalien musiikillisten taitojen tunnistaminen ja opettajan oma persoonallisuus. Biasutti (2010) viittaa Hennessyyn (2000), jonka mukaan opiskelijat käsittävät musiikilliset taitonsa hyvin stabiileiksi eivätkä usko pystyvänsä vaikuttamaan niihin kovinkaan merkittävästi. Tällaiset käsitykset johtavat vähäisiin odotuksiin omien musiikillisten taitojen kehittymisestä, ja osa opiskelijoista kokeekin itsensä musiikillisesti lahjattomiksi musiikin suhteen. Musiikinopettajia koulutettaessa olisikin syytä ottaa huomioon nämä seikat, ja ne pätevät myös luokanopettajien koulutukseen. Luokanopettajaopiskelijat saavat hyvin vähän opetusta musiikin opinnoissaan. Opiskelijat tekevät vain vähän harjoituksia, jotka auttavat heitä vahvistamaan musiikin opettamisen taitojaan luokahuoneessa ja saamaan positiivisia kokemuksia musiikin opettamisesta. (Biasutti 2010.)

Juvosen (2004) Suomen ja Viron musiikkikasvatuksen opiskelijoille tekemän tutkimuksen mukaan musiikinopetuksen tieto koetaan sirpalemaiseksi ja oppilaiden todellisuudesta irralliseksi. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat toivovatkin opintoihinsa enemmän käytännön toimintaan suuntautuvaa opetusta, soittamista ja laulamista sekä bänditoimintaa ja paljon musiikkiteknologian sovellusmahdollisuuksia. Juvosen saamien vastausten perusteella hahmottui myös opiskelijoiden kantama huoli koulun musiikillisten tietojen ja taitojen irrallisuuden aiheuttamasta musiikinopetuksen arvon vähenemisestä. Huolta aiheuttaa myös musiikin oppiaineen aliarvioiminen paitsi koulumaailmassa myös yleisemmin yhteiskunnassa. Musiikinopetuksen arvoa ei ymmärretä, vaan musiikkia pidetään toisen luokan oppiaineena. Musiikin oppiaineen aliarviointi on opiskelijoiden mukaan johtanut kierteeseen, jossa resursseja ja tuntimääriä on jatkuvasti pienennetty, mikä puolestaan on johtanut opetuksen vaikeutumiseen, oppimistulosten heikkenemiseen, ja sitä kautta musiikin oppiaineen arvostus on heikennyt entisestään. (Juvonen 2004.)

Juvonen (2006) kirjoittaa artikkelissaan suomalaisen musiikkikasvatuksen ongelmista. Hänen mukaansa ongelmat voidaan jakaa neljään ryhmään:

- Opetussuunnitelmaan perustuvat ongelmat

- Opettajaan perustuvat ongelmat
- Oppilaaseen perustuvat ongelmat
- Oppilaitokseen perustuvat ongelmat

Opetussuunnitelmaan perustuvat ongelmat olivat tutkimukseen osallistuneiden mielestä suurin syy suomalaisen musiikkikasvatuksen epäkohtiin. Suurimmaksi ongelmaksi koettiin oppituntien lyhyt kesto: hyvälaatuista musiikinopetusta on mahdotonta toteuttaa ilman riittävää aikaa. Opettajilla on hyvä käsitys siitä, kuinka paljon hyvän musiikinopetuksen toteuttamiseen tarvittaisiin, mutta opetussuunnitelmasta ei siihen löydy tarvittavia resursseja. Jatkuva valinnaisuuden lisääminen vain hankaloittaa tätä tilannetta, sillä oppilaan on usein mahdotonta valita esimerkiksi sekä kuvataidetta että musiikkia. Tämä osoittaa selvästi sen, että hallinto ei pidä taito- ja taideaineita tärkeinä ja arvokkaina. (Juvonen 2006, 84 – 85.)

Opetussuunnitelman ennalta määräämät oppituntien määrät koettiin ongelmallisiksi. Tutkimuksen tekohetkellä uusi, tälläkin hetkellä Suomen käytössä oleva, opetussuunnitelma oli ollut käytössä vain parin vuoden ajan, joten opettajat kokivat, ettei heillä ollut vielä tarpeeksi kokemusta sen käytöstä voidakseen kommentoida sitä kattavasti. Juvosen tutkimuksen mukaan jatkuvasti kasvavat opetusryhmät koettiin tutkimukseen osallistuneiden opettajien kesken suurimmaksi musiikkikasvatusta koskeväksi ongelmaksi, sillä suuret ryhmäkoot tekevät opetusryhmistä heterogeenisempiä, vaatisivat lisää resursseja niin luokkatilalta kuin välineistöltä sekä asettavat instrumenttiopetuksen usein minimaaliseen rooliin oppitunneilla. (Juvonen 2006, 85.)

Tutkimuksessa kävi ilmi, että koulumaailmassa hallinto on vaikeaa. Resursseja leikataan jatkuvasti, mutta oppilaiden, opettajien ja ympäröivän yhteiskunnan vaatimukset lisääntyvät yhä nopeampaan tahtiin. Hyvän kouluhallinnon tulisi vähistä resursseista huolimatta keskittyä hyvän ilmapiirin luomiseen koulussa, jotta opettajat tunsivat olonsa arvostetuiksi ja tasa-arvoisiksi opetusaineesta huolimatta. (Juvonen 2006, 86.)

Juvonen (2006) kirjoittaa, että nykyään alakouluista on vaikea löytää hyviä musiikinopettajia. Kymmenen vuotta sitten alkanut tiedeaineiden priorisointi taitoaineiden kustannuksella on aiheuttanut sen, että esimerkiksi Joensuun yliopisto on lopettanut musiikinopettajien koulutuksen yksikössään. Tästä syystä musiikinopettajien kysyntä on kasvanut, sillä joissakin kouluissa ei ole ainoatakaan opettajaa, joka osaisi soittaa pianoa.

Tämä johtaa siihen, että oppilaat voivat pahimmassa tapauksessa vain kuunnella musiikkia musiikin oppitunneilla tai yrittää laulaa lauluja ilman säestystä. (Juvonen 2006, 87.)

Juvonen (2006, 87) kirjoittaa, että opettajankoulutuksen uudistusten takia yhä useampi todistuksen perusteella pätevä luokanopettaja ei ole ollenkaan pätevä opettamaan musiikkia. Opiskelijan omat kiinnostuksen kohteet vaikuttavat syvästi siihen, mitä aineita hän on pätevä opettamaan ja mitä ei. Opettajan kykeneväisyys opettamaan musiikkia ei ole pelkästään kiinni siitä, onko hän opiskelija-aikoinaan ollut taitava musiikissa. Tarvittavat taidot on Juvosen mielestä mahdollista opiskella myös luokanopettajakoulutuksen aikana. Se toki vaatii valtavasti opiskelijan omaa panosta ja aikaa.

Juvosen tutkimuksesta käy ilmi, että musiikinopettajat ovat hyvin tietoisia omista taidoistaan. Omien taitojen riittämättömyys koetaan suureksi ongelmaksi opettajien keskuudessa. Juvonen arvelee tämän osittain johtuvan huonosta itsetunnosta. Musiikki koetaan varsinkin nuorten opettajien keskuudessa vaativaksi oppiaineeksi pelkästään ennakkokäsitysten perusteella. (Juvonen 2006, 88.)

Nykyaikaisessa musiikinopetuksessa käytettävissä olevat laitteet ovat arvostettuja. Hyvät välineet voivat vaikuttaa olennaisesti siihen kiinnostuuko vähemmän lahjakkaat lapset musiikista. Monien kokeilujen perusteella tietokoneavusteinen musiikin oppiminen ja muun teknologian käyttäminen musiikin tunneilla on inspiroinut musiikista kiinnostumattomia oppilaita. Yhtyesoitossa uudenaikaiset välineet ovat välttämättömät, sillä ne antavat mahdollisuudet oppilaille soittaa musiikkia kuten he nykyään sen kuulevat. Instrumenttien saatavuus musiikin tunneilla on välttämätöntä myös siksi, että oppitunnin aikana kitaran kokeilu voi olla oppilaan ainoa mahdollisuus kokeilla instrumentin soittamista. Vaikka piano, nokkahuilu, rytmikapulat (clavesit) ja marakassit ovat edelleen tarpeellisia instrumentteja käytettäväksi musiikinopetuksessa, on niiden rinnalle hyvä tuoda tunneille nykyaikaisempia soittimia. Tämä näkökulma perustuu Elliotin praksiaalisien musiikkifilosofian periaatteisiin. (Juvonen 2006, 89.)

Moni Juvosen tutkimukseen osallistuneista oli sitä mieltä, että oppilaitoksen ongelmat olivat usein seurausta hallinnon ongelmista. Raha-asioista päättävät paikalliset lautakunnat, mutta loppujen lopuksi päätökset määrätahojen käytöstä tekee oppilaitoksen rehtori. Vaikka suomalaisissa kouluissa on yleensä yksi luokkahuone, johon musiikinopetus

keskittyy, ei kaikissa kouluissa ole niin. Tällaisissa tapauksissa nykyaikaisten, kuten yhtyesoittimien, käyttäminen musiikintunneilla voi käydä mahdottomaksi. Opettajan ei ole mahdollista siirtää kaikkia yhtyesoittoon tarvittavia instrumentteja ja muita välineitä luokkahuoneeseensa 15 minuuttia kestävä välitunnin aikana. (Juvonen 2006, 89 – 90.)

Oppilaslähtöisiksi ongelmiksi Juvosen (2006, 90 – 93) tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat oppilasryhmien heterogeenisyyden (maahanmuuttajat, oppimisvaikeudet, ongelmat oppilaiden kotona), sukupolvien välisen kuilun musiikkityyliä välillä, oppimisympäristön meluisuuden (johtuen instrumentteihin tutustumisesta) ja oppilaiden ja opettajien erilaisten arvomaailmoiden kohtaamisen. Erityisen vaikeaksi opettajat kokevat oppilaat, jotka eivät ole lainkaan kiinnostuneita musiikista. Oppilaiden häiriköinnin tunnilla voidaan olettaa johtuvan myös musiikin oppiaineen huonosta arvostuksesta. Myös media vaikuttaa oppilaiden suhtautumiseen musiikkiin. Nykyään lapset ja nuoret enemmän kuuntelevat musiikkia kuin laulavat mukana.

Edellä mainittujen tutkimusten perusteella voidaan sanoa, että luokanopettajat ympäri maailman kohtaavat haasteita musiikin opettamisessa. Musiikin oppiainetta pidetään korkeammassa asemassa sen haastavuuden takia ja useat opettajat ovat epävarmoja omista kyvyistään toimia musiikin opettajina. Tereska (2003) viittaa teoksessaan Jaakkolaan (1998), jonka mielestä musiikkia pidetään yhtenä vaikeimmista opetettavista aineista sen takia, että se vaatii sekä musiikillisia että musiikkikasvatuksellisia valmiuksia (esimerkiksi laulu- ja soittotaitoa tietoa-aineiden edellyttämien puhe-, luku- ja kirjoitustaidon lisäksi). Musiikki koetaan vaarallisena opettaa, koska virheet kuullaan, ja lisäksi oppilaiden suuret tasoerot lisäävät osaltaan musiikin opettamisen vaikeutta. Luokanopettaja Siponen (2007) toteaa kirjoituksessaan, että vaikka oppilasryhmät ovat melko suuria, vaativia ja heterogeenisiä, on musiikki usein eri kulttuureja yhdistävä tekijä. Oppilaiden innostus musiikkia kohtaa on suuri, ja musiikin avulla voi ilmaista tunteita ja parhaimmillaan irrottautua arjen puurtamisesta. Jaakkola (1998) on sitä mieltä, että opettajan tulisi huolehtia oman luokkansa musiikinopetuksesta ainakin alkuopetusvaiheessa. Tällöin toteutuisi musiikin tehtävä opetusta eheyttävänä tekijänä.

3 ALAKOULUN MUSIIKIN OPETUSSUUNNITELMA

Opetussuunnitelmalla tarkoitetaan laajempaa kokonaisuutta kuin oppimääriä. Opetussuunnitelma määrittellään kasvatustieteen käsitteistössä etukäteissuunnitelmaksi niistä toimista, joilla pyritään koululle asetettuihin kasvatustavoitteisiin. Opetussuunnitelma käsittää kaikkein tärkeimmät järjestelyt ja toimenpiteet, joiden avulla pyritään luomaan oppilaille suotuisia oppimiskokemuksia. Peruskoulun opetussuunnitelma sisältää ohjeet, jotka koskevat mm. koulutyön yleistä järjestelyä, oppiaineiden oppimäärää, oppiaineita ja niiden viikko- ja kokonaistuntimäärää sekä oppiaineiden arvostelua. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988.)

Suomalaiseen musiikinopetukseen on 1950-luvulta lähtien kuulunut monenlaisia aktiviteetteja: laulamisen lisäksi opetusohjelmaan on sisältynyt soittamista, kuuntelua, liikuntaa ja luovuutta kehittäviä harjoituksia. Opetussuunnitelmien kehitys on edennyt kohti suurempaa paikallista ja koulukohtaista vapautta. (Vesioja 2006, 41.)

Opetussuunnitelma ei ole koskaan täysin valmis (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988), vaan sitä uudistetaan tietyin väliajoin. Viime vuosikymmeninä opetussuunnitelmaa on uudistettu noin kymmenen vuoden välein. Tällä hetkellä uusin opetussuunnitelma on vuodelta 2004. Opetushallituksen 3.4.2009 julkaiseman tiedotteen (Opetushallitus 2009) mukaan opetusministeri Henna Virkkunen on asettanut työryhmän valmistelemaan ehdotukset perusopetuksen yleisiksi valtakunnallisiksi tavoitteiksi ja perusopetuksen tuntijaoksi hallitusohjelman tavoitteiden mukaisesti. Hallitusohjelman mukaisesti tavoitteena on vahvistaa taito- ja taideaineiden asemaa. Jos tuntijaon uudistus toteutuu hallitusohjelman mukaan, musiikin asema vahvistuu ja se saa enemmän viikkotunteja. Tuntijaon

uudistuksen jälkeen Opetushallitus päättää myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistuksesta.

Opetus- ja kulttuuriministeriön 24.2.2012 julkaiseman työryhmämuistioita ja selvityksiä sisältävän julkaisun mukaan tuntijaon uudistuksen tavoitteena on vahvistaa perusopetusta koko ikäluokalle tasavertaiset edellytykset jatko-opintoihin turvaavana opetuksena. Julkaisun mukaan taito- ja taideaineiden, äidinkielen ja kirjallisuuden sekä historian ja yhteiskuntaopin tuntimääriä esitetään lisättäväksi. Taide- ja taitoaineiden tuntimääriä lisätään esityksen perusteella 5 vuosiviikkotunnilla (musiikki 1, kuvataide 2, liikunta 1 ja käsityö 1). Siten mahdollistetaan myös painotettu opetus taide- ja taitoaineissa ja aiempaa parempi kelpoisten opettajien saatavuus. Työryhmä kuitenkin ehdottaa, että uudistus toteutetaan nykyisen vuosiviikkotuntimäärän puitteissa. Käytännössä tuntijaon uudistus ja taide- ja taitoaineiden aseman vahvistaminen tarkoittaa sitä, että oppiaineiden keskinäisestä valinnaistuntimäärästä eli niin sanotusta välyksestä (6 + 6) ehdotetaan siirrettäväksi 2 + 2 vuosiviikkotuntia kaikille yhteisen opetuksen vähimmäistuntimäärään. Työryhmä ehdottaa opetettavaksi perusopetuksen aikana musiikkia yhteensä vähintään 8 vuosiviikkotuntia, mikä on 1 vuosiviikkotunnin lisäys nykyiseen tuntijakoon. Vuosiluokilla 1 – 6 taide- ja taitoaineita esitetään opetettavaksi yhteensä 4 vuosiviikkotuntia ja vuosiluokilla 7 – 9 yhteensä 4 vuosiviikkotuntia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 28 – 30, 40.)

Vuosiluokilla 1 – 4 taide- ja taitoaineita on opetettava vähintään 20 vuosiviikkotuntia. Tuntijaossa määrätään, että kyseisiä aineita on opetettava vuosiluokilla 1 – 4 yhteensä vähintään 26 vuosiviikkotuntia. Näiden kahden tuntimäärän erotus, 6 vuosiviikkotuntia, jaetaan opetuksen järjestäjän päätöksellä kyseisten oppiaineiden kesken. Vuosiluokilla 5 – 9 taide- ja taitoaineita on opetettava vähintään 30 vuosiviikkotuntia ja vuosiluokkien 1 – 4 tavoin opetuksen järjestäjän päätettäväksi jää, miten vähimmäistuntimäärien jälkeen yli jäävät 6 vuosiviikkotuntia käytetään kyseisen oppiaineiden opetukseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 23.)

Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. luokalla osoitti, että oppilaiden osaaminen on musiikissa, kuvataiteessa ja käsityössä oppiaineesta riippuen keskimäärin välttävää tai korkeintaan tyydyttävää. Suurin osa oppilaista ei ollut musiikissa, kuvataiteessa ja käsityössä saavuttanut tyydyttävän taseisia perustietoja ja -taitoja. Osaamisessa oli oppilaiden välillä suuria eroja, ja tytöt saavuttivat keskimäärin

poikia huomattavasti parempia tuloksia kuvataiteessa ja käsityössä. Oppilaiden asenteet edellä mainittuja oppiaineita kohtaan olivat pääosin myönteisiä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 23.)

3.1 Musiikin opetussuunnitelman perusteiden kehitys

Valtakunnallinen opetussuunnitelma on käynyt läpi monia muutoksia viimeisten neljän vuosikymmenen aikana. Musiikin osalta muutos on selvästi nähtävissä. Syy siihen, miksi otin tutkittavakseni peruskoulun opetussuunnitelman perusteet musiikin osalta aina 1970-luvun POPS:sta lähtien on se, että resurssien ja yliopistojen ja kuntien käytettävissä olevien varojen väheneminen näkyy sekä peruskoulujen että yliopistojen opetussuunnitelmien muutoksissa. Luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojen tuntimäärät ovat pienentyneet 1980-lukuun verrattuna (Vesioja 2006), ja samanlainen kehitys on havaittavissa peruskoulun tuntikehyksessä. Käytettävät varat yritetään hyödyntää mahdollisimman tehokkaasti, mutta tämä ajaa luokanopettajat tilanteeseen, jossa he joutuvat opettamaan musiikkia yhä niukempien valmiuksien ja resurssien turvin.

3.1.1 Vuoden 1970 POPS

Seuraavassa käsittelen vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmien perusteita (POPS 1970) musiikin osalta. Kouluhallituksen vuoden 1970 musiikin opetussuunnitelma sisältää hyvin yksityiskohtaisia ohjeita siitä, millaisia asioita musiikin oppitunneilla tulisi käsitellä, millä tavalla ja missä järjestyksessä. Oppaan tarkoituksena on antaa vinkkejä ja neuvoja niille luokanopettajille, jotka työskentelevät seminaarien ja opettajakorkeakoulujen pohjalta. Opetussuunnitelmassa painotetaan musiikin opetuksen pohjan laajentamista ja sen ajanmukaistumista. Opettajan tulisi painottaa opetuksessaan laulamisen sijasta myös soitinmusiikkia, kuuntelua, liikuntaa ja luovaa ilmaisua. 1970-luvulla valtakunnassa oli meneillään äänen vallankumous, joka merkitsi sitä, että kansalaiset ja varsinkin nuoret olivat tottuneet kuulemaan musiikkia aikaisempaa enemmän. Tämän oli heijastuttava myös peruskoulun musiikinopetukseen, jotta musiikinopetuksen ja musiikkiharrastuksen välinen kuilu saataisiin pienennettyä.

Musiikinopetuksen metodiikan mukaan opettajan työn elämyksellinen puoli on tärkeää. Opetussuunnitelman mukaan opettajan kiinnostus opetettavaan ainekseen peilautuu

oppilaiden kiinnostuksena. Opettajan opetusmetodeiksi on lueteltu toonika-do -metodin sovellukset sekä Orff-metodi ja eri metodien aineksien yhdistely. Musiikinopettajan olisi myös täydennettävä tietojaan, sillä opettajan oma laulu- ja soittotaito ovat ratkaisevia tekijöitä ja niiden tulisi olla jatkuvan huomion kohteena. (POPS 1970.)

Opetussuunnitelmassa kehoitetaan pyrkimään kohti oppilaskeskeisyyden periaatetta, mutta todetaan samalla aloitteiden teon ja vastuun työskentelystä yleisimmin siirtyvän kuitenkin opettajalle. Opettajan tulisi miettiä, missä määrin hän voi opetuksessaan käyttää suurryhmätyöskentelyä, pienryhmätyöskentelyä ja yksilöllistä työskentelyä.

Diagnosoivat kokeet, äänikortit ja tulosten arviointi on vuoden 1970 musiikin opetussuunnitelman mukaan tärkeää. Opettajan tulisi tehdä systemaattisesti havaintoja oppilaan kyvyistä, taidoista ja tuloksista. Tärkeänä osana pidetään oppilaan laulukyvyn kartoittamista ja sen kehityksen seuraamista läpi oppilaan kouluvuosien.

Vuoden 1970 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on kaikesta päätellen hyvin laaja ja yksityiskohtainen opas luokanopettajalle musiikin opetuksen suunnittelua varten. Opetussuunnitelman laajuuteen vaikuttaa se, että tuohon aikaan kyseistä opusta käytettiin sellaisenaan viitekehysenä peruskoulussa tapahtuvaan opetukseen. Tavoitteet ja sisällöt olivat ennalta määrättyt ja niiden mukaan tuli toimia.

3.1.2 Vuoden 1987 POPS

Seuraavassa käyn läpi vuoden 1987 peruskoulun opetussuunnitelman perusteita (POPS 1987) musiikin osalta. Kouluhallituksen seuraavaksi laatiman musiikin perusopetuksen opetussuunnitelman tarkoituksena on tukea musiikinopetuksen suunnittelua ja toteutusta. Oppaan tavoitteena on antaa virikkeitä ja vinkkejä opetuksen, kerhotoiminnan ja koulun ulkopuolella tapahtuvan opetuksen ohjaamiseen. Lisäksi vuoden 1987 OPS antaa suuntaviivoja kunnan opetussuunnitelman kehittämiseksi.

Uusia asioita vuoden 1970 OPS:aan verrattuna tässä uudemmassa versiossa ovat tuntikehys, oppimäärän kuvaus, musiikkiliikunta, ATK:n käyttö musiikinopetuksessa, aihekokonaisuudet (mm. kansainvälisyyskasvatus, ympäristökasvatus ja terveystieteet), erityisryhmien huomioon ottaminen ja tukiopetus musiikissa.

Musiikin vuoden 1987 opetusoppaassa kehoitetaan ottamaan huomioon oppilaiden vastaanottokyky, ikäkausi ja motivoituminen musiikkiin. Musiikin opetuksen todetaan vaikuttavan oppilaan koko persoonallisuuteen, sillä musiikki toimii yhtenä nuorten itsenäistymis- ja kommunikointivälineenä.

Opettajan valitseman opetusohjelmiston tulee tukea lasten esteettistä ja eettistä kasvatusta, ja auttaa heidän musiikillista kehitystään. Opetusohjelmiston tulisi olla myös ajankohtaista ja oppilaita motivoivaa.

Vuoden 1987 POPS on ohjeiltaan ja sisällöiltään yhtä laaja kuin vuoden 1970 versio. Se määrittelee yksityiskohtaisesti musiikin opetuksen sisällöt ja tavoitteet kullekin lukukaudelle (Juntunen 2007). Tuohon aikaan myös musiikin oppikirjat perustuivat tälle opetussuunnitelmalle ja ne tarjosivat laajalti opetusmateriaalia muun muassa musiikin teorian, soittamisen, kuuntelun ja laulamisen alueilta seuraten kuitenkin POPS:ssa esitettyjä opetuksen tavoitteita ja sisältöalueita. (Juntunen 2007) Luokanopettajan tukena musiikin opetuksen suunnitteluun toimivat laaja POPS ja musiikin oppikirjat.

3.1.3 Vuoden 1994 POPS

Seuraavassa käsittelen vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (POPS 1994) sisältöä ja erityisesti musiikin opetuksen tavoitteita. Edellisiin opetussuunnitelmiin verrattuna vuoden 1994 versio on käynyt läpi suuren muutoksen. Enää Kouluhallituksesta Opetushallitukseksi vaihtunut organisaatio ei julkaise opetusopasta erikseen jokaiselle peruskoulussa opetettavalle aineelle, vaan kaikkien oppiaineiden ohjeistus on koottu tiivistetysti samoihin kansiin. Uudistuksen tarvetta perustellaan yhteiskunnallisella ja opetussuunnitelma-teoreettisella muutoksella ja koulutuksen laadullisella parantamisella (POPS 1994).

Musiikin osa vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelmien perusteista on kaksi sivua. Peruskoulun musiikkikasvatuksen tehtävänä on oppaan mukaan, että oppilas saavuttaa musiikillisen ilmaisun perustiedot ja -taidot. Oppilaan tulisi myös ymmärtää musiikin merkitys yksilölle, yhteisölle, kansalliselle ja kansainväliselle kulttuurille. Tavoitteena on tuottaa oppilaille musiikillisia kokemuksia ja elämyksiä, joiden avulla hän rakentaa myönteisen asenteen ja rakkauden musiikkiin. Niitä tarjoamalla opettaja voi tukea valmiuksiltaan eritasoisten oppilaiden musiikillista kehittymistä.

Musiikin opiskelussa oppilaan tulisi harjaannuttaa tietojaan ja taitojaan monipuolisilla työtavoilla. Oppilaan tulee saada valmiuksia musiikin vastaanottamiselle ja ilmaisulle sekä yksinään että ryhmässä. Tavoitteena on tukea oppilaan musiikillista kasvua, aktivoida hänen toiminnallisuuttaan musiikin osalta ja ohjata oppilas pysyvään musiikin harrastamiseen. Opettajan tulisi valita opetettava musiikillinen aines niin, että se kattaa mahdollisimman monipuolisesti musiikkikulttuurin eri alueita. (POPS 1994.)

Vuoden 1994 perusopetuksen musiikin opetussuunnitelma toteaa musiikilla olevan keskeinen tehtävä oppilaan tunne-elämän ja luovuuden kehittämisessä. Musiikki tukee koulun sosiaalista kasvatusta, jos se tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia yhteistoimintaan ja vuorovaikutukseen. Tästä syystä alakoulussa korostuu leikinomaisen toiminnan avulla oppiminen, ryhmässä olemisen harjoittelu ja iloinen yhdessäolo. Kaikki edellä mainitut osa-alueet tukevat lapsen minäkäsityksen ja tunne-elämän kehittymistä.

Kuuntelulla ja laulamisella on keskeinen asema musiikin opetuksessa. Molempien yhteydessä kehitetään oppilaan tietoja ja taitoja sekä pyritään säilyttämään ilo musiikin oppitunneilla. Eri soitinten tuntemuksen lisäksi oppilaat tulisi perehdyttää vähintään yhden soittimen soittamiseen. Oppilaille pyritään antamaan valmiudet muotoilla omia musiikillisia ajatuksia ja oman sävelmän sepittämiseen musiikin peruskäsitteiden (rytmi, melodia, muoto ja harmonia) opetteluun avulla. Perinteisen nuottikirjoituksen lisäksi oppilaiden tulisi saada valmiuksia musiikin vastaanottamiseen ja tuottamiseen ajanmukaisella teknologialla ja soittimistolla.

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ei anna opettajalle enää suoria ohjeita siihen, miten musiikin oppiainesta tulisi oppilaille opettaa. Opas on tiivistelmä kaikesta siitä, mitä opettajien tulisi alakoulun aikana käydä läpi oppilaidensa kanssa. Työtavat ja oppiaineen järjestys on opettajan itse päätettävissä. Juntusen (2007) mukaan vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet antaa luokanopettajalle lähinnä suuntaa-antavia ideoita ja ohjeita musiikin opettamiselle koulussa.

3.1.4 Vuoden 2004 POPS

Viimeiseksi vuorossa on vuoden 2004 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004) käsittely. Tässä uusimmassa, edelleen peruskoulussa käytettävässä,

opetussuunnitelmassa on lähes saman verran ohjeistusta opettajille kuin vuoden 1994 versiossa. Alussa eritellään musiikin opetuksen tehtäväksi auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa ja rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan. Lisäksi oppilaalle tulisi antaa musiikillisia ilmaisuvälineitä, jotka tukisivat hänen kokonaisvaltaista kasvuaan. Opetuksen tulisi saattaa oppilas ymmärtämään musiikin aika- ja tilannesidonnaisuus sekä sen erilaisuus eri aikoina eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa. Musiikin ymmärtämisen ja käsitteellistämisen perustaksi asetetaan musisoinnin ja musiikin kuuntelun yhteydessä saadut merkitykselliset kokemukset.

Musiikin opetuksen sanotaan antavan välineitä oppilaan oman musiikillisen identiteetin muodostumiseen, jonka kautta oppilas toivottavasti rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista erilaisiin musiikkeihin. Pitkäjänteisen, kertaamiseen perustuvan harjoittelun koetaan olevan hyvä keino kehittää musiikillisia taitoja. Vuoden 2004 OPS mainitsee yhteissoittamisen kehittävän oppilaiden sosiaalisia taitoja, kuten vastuullisuutta, rakentavaa kriittisyyttä sekä taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista. Mahdollisuuksien mukaan musiikin opetuksessa tulee soveltaa myös teknologian ja median tarjoamia opetusvälineitä.

Vuoden 2004 OPS on jaettu oppiainesten suhteen kahteen ryhmään, vuosiluokille 1 – 4 ja 5 – 9 tarkoitetut oppisisällöt on kirjoitettu erikseen. Vuosiluokilla 1 – 4 keskeistä musiikin opetuksessa on oppilaiden musiikillisen ilmaisun kehittäminen leikinomaisessa ja kokonaisvaltaisessa toiminnassa. Opetuksen tulee antaa kokemuksia monista äänimaailmoista ja musiikeista ja rohkaista oppilasta ilmaisemaan ja toteuttamaan omia mielikuviaan. Tavoitteina luokille 1 – 4 ovat oman äänen käyttäminen luontevasti ja itsensä ilmaiseminen laulaen, soittaen ja liikkuen sekä ryhmässä että yksin. Tavoitteena on myös ääniympäristön ja musiikin kuunteleminen sekä sen havainnoiminen keskittyneesti ja aktiivisesti, musiikin eri elementtien käyttäminen musiikillisen keksinnän aineksina sekä musiikin maailman monimuotoisuuden ymmärtäminen. Lisäksi oppilaan tulisi oppia toimimaan vastuullisesti musisoivan ryhmän jäsenenä sekä musiikin kuuntelijana.

Keskeisiin sisältöihin tässä vuoden 2004 opetussuunnitelmassa annetaan enemmän ohjeistusta kuin tätä edeltävässä OPS:ssa. Laulun osalta oppilaiden tulisi tehdä monenlaisia äänenkäytön harjoituksia ja heidän tulisi opetella lauluohjelmistoa ja moniäänisyyteen valmentavia lauluharjoituksia. Oppilaille tulisi tarjota yhtyesoittoa valmentavia

harjoituksia ja soitto-ohjelmistoa keho-, rytm-, melodia- ja sointusoittimilla. Opettajan tulisi kuunnelluttaa oppilailla monenlaista musiikkia erilaisia aktivointikeinoja käyttäen ja heille tulisi antaa mahdollisuus omien elämysten, kokemusten ja mielikuvien kuvailua. Musiikillista keksintää tulisi tehdä myös äänikerronnan, pienimuotoisten äänisommitelmien ja improvisoinnin keinoin. Musiikin elementit ja peruskäsitteistö tulisi käsitellä musisoinnin, kuuntelun, liikunnan ja musiikillisen keksinnän yhteydessä. Oppilaan tulisi lisäksi tutustua monipuolisen laulu-, soitto- ja kuunteluohjelmiston avulla suomalaiseen ja muiden maiden kulttuureihin. Ohjelmiston tulisi sisältää esimerkkejä myös eri aikakausilta ja eri musiikin lajeista. Edelliseen opetussuunnitelmaan verrattuna nykyinen tarjoaa opettajalle ohjeistuksen musiikin arvioinnista vuosiluokille 1 – 4 ja 5 – 9. Vuosiluokille 1 – 4 kriteerit ovat hyvälle osaamiselle 4. luokan päättyessä ja vuosiluokille 5 – 9 päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8.

Vuosiluokkien 5 – 9 oppiaineesta alakoulun luokanopettajan tulee valita materiaali, joka sopii vuosiluokille 5 – 6. Yleisenä tavoitteena mainitaan musiikillisen maailman jäsentäminen, musiikillisten kokemusten saaminen ja musiikillisten käsitteiden käyttämisen opettelu. Oppilaan tulisi lisäksi harjoitella tekemään merkintöjä musiikin kuuntelun ja musisoinnin yhteydessä. Muita tavoitteita ovat oppilaan oman osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen musiikillisen ilmaisun eri alueilla musisoivan ryhmän jäsenenä toimien, erilaisten ääniympäristöjen kriittinen tarkastelu ja arviointi ja musiikin eri lajien ja tyylien tuntemuksen laajentaminen ja syventäminen. Oppilaan tulisi oppia ymmärtämään musiikin elementtien tehtävä musiikin rakentumisessa. Hänen pitäisi rakentaa luovaa suhdettaan musiikkiin ja sen ilmaisumahdollisuuksiin musiikillisen keksinnän keinoin. (POPS 2004.)

Vuoden 2004 POPS:n keskeiset sisällöt ovat hyvin paljon samat kuin vuosiluokkien 1 – 4 opetussuunnitelmassa. Opettajan tulee tarjota oppilaille äänenkäyttöä ja ääni-ilmaisua kehittäviä harjoituksia ja eri tyylejä ja lajeja edustavaa yksi- ja moniäänistä ohjelmistoa, josta osan oppilaan tulisi osata laulaa ulkomuistista. Musiikin oppitunneilla oppilas kehittää yhteissoittotaitojaan ja tutustuu monipuolisesti eri musiikkityyleihin ja -kulttuureihin monipuolisen soitto-ohjelmiston avulla. Oppilaan kuunteluohjelmiston tulisi olla monipuolista ja oppilaan pitäisi osata jäsentää se ajallisesti, paikallisesti ja kulttuurisesti. Sisällöistä löytyy myös tilaa musiikillisten ideoiden kokeiluun

improvisoiden, säveltäen ja sovittaen esimerkiksi ääntä, laulua, soittimia, liikettä ja musiikkiteknologiaa käyttäen.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden asettamat arvioinnin kriteerit oppilaan hyvästä osaamisesta asettavat osakseen tavoitteet sille, mitä osa-alueita opettajan tulisi oppilaiden kanssa käydä läpi, jotta hän pystyisi vuosiluokkien 4 ja 9 lopussa arvioimaan oppilaansa kriteerien mukaisesti. Arvioinnin kriteerit vaikuttavat myös siihen, millaiset valmiudet luokanopettajalla tulisi olla musiikkia opettaakseen.

3.2 Yhteenveto

1970- ja 1987-lukujen POPS:t painottavat oppisisällöissään laulua, soittoa (erityisesti yhteissoittoa) ja ajankohtaisen opetusmateriaalin käyttöä. Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden ollessa paljon suppeampi opas, ovat tavoitteiden ja oppisisältöjen kuvaukset siirtyneet yleisemmälle tasolle. Niitä tulkitakseen ja noudattaakseen opettajalla on ollut suuri työ oppiainesta ja opetusmenetelmiä miettiessään. Vuoden 2004 versio on 1994 vuoden POPS:aan verrattuna hieman laajempi. Siinä kerrotaan selkeämmin ne asiat, joita oppilaille tulisi opettaa. Opettaja voi oppaassa olevien arviointikriteerien avulla vielä tarkistaa, mitä hänen oppilaidensa tulisi vuosiluokkien 4 ja 9 lopussa osata. Molempien POPS:n tavoitteina on antaa oppilaille musiikillisia elämyksiä, opettaa oppilaille musiikin perustiedot ja -taidot, auttaa oppilaita ymmärtämään musiikin yksilöllinen, kansallinen ja kansainvälinen merkitys ja tukea oppilaan musiikillista kasvua. ”Koska valtakunnallinen opetussuunnitelma ei määrittele musiikin opetuksen sisältöjä yksityiskohtaisesti, vastuu siitä, mitä opetetaan, on osittain jätetty oppikirjojen tekijöiden harteille” (Juntunen 2007). Oppikirjat eivät kuitenkaan anna suoraa ohjeistusta siitä, miten opettajan tulisi edetä opetuksellisen sisällön kanssa. Opettajien tulisi pystyä suhtautumaan kriittisesti oppikirjoihin, eikä heidän tulisi pitää niitä esimerkkeinä opetussuunnitelman sovelluksista. Opettajien tulee itse muotoilla ja perustella omat koulukohtaiset opetussuunnitelmansa ja puolustaa oppiaineensa asemaa peruskoulussa. Lisäksi opetukseen tulisi sisällyttää eri aikakausien ja eri kulttuurien musiikkia, mikä haastaa opettajan oman musiikillisen ammattitaidon. (Juntunen 2007.)

Musiikinopettajilta edellytetään kaikkien koulun oppilaiden aktivoimista, jotta he osallistuisivat koulun musiikilliseen toimintaan ja projekteihin. Sen lisäksi opettajien oletetaan tekevän yhteistyötä koulun ulkopuolisten kulttuuritahojen (esimerkiksi taidekeskusten, teattereiden ja orkestereiden) kanssa. Musiikinopettajat kohtaavat työssään moninaisuutta: monikulttuurisuutta ja globalismia. Ne asettavat uusia haasteita musiikin opettamiselle, jonka seurauksena on, että musiikinopettajille on jätetty paljon vastuuta ja vapauksia. (Juntunen 2004) Juntusen (2007) mukaan samoihin aikoihin, vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden käyttöön ottamisen jälkeen, kun opettajille jätettiin täysi vastuu opetuksen sisällöistä ja työtavoista, käytiin aktiivista keskustelua siitä, mitkä musiikin tyylilajit koulun musiikinopetukseen olisi sisällytettävä. Lisäksi kiinnitettiin huomiota yksittäiseen oppilaaseen ja hänen musiikillisen kiinnostuksensa kohteisiin musiikinopetuksen lähtökohtana. Opettajat ajautuivat käyttämään ja opettamaan yhä enemmän populaarimusiikkia, sillä sitä oppilaat kuuntelivat vapaa-aikanaan ja se oli heille entuudestaan tuttua. Tämä heijasti osittain opettajien ymmärrystä POPS:in kohdasta ”oppilaan näkökulman huomioiminen musiikin opetuksessa”. (Juntunen 2007.)

Edellä mainituista seikoista päätellen luokanopettajan työ luokkansa musiikin opettajana on tullut entistä haasteellisemmaksi viime vuosikymmenen aikana. Verrattuna esimerkiksi 1970- ja 1987-luvun peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin, antaa vuoden 2004 versio vähemmän raameja opetuksen suunnitteluun ja opettajan tulisi itse päättää käyttämänsä oppiaines ja opetusmenetelmät sekä osata perustella valintansa. Kukaan ei enää sanele opettajille, mitä heidän tulisi opettaa ja miten (Juntunen 2004).

3.3 Luokanopettajakoulutuksen ja alakoulun musiikin opetussuunnitelmien vastaavuus

Vesiojan (2006) mukaan monet luokanopettajat pitävät musiikkia yhtenä vaikeimmista opetettavista aineista. Hänen mukaansa musiikin opintojen vähetessä on paneuduttava yhä enemmän siihen kysymykseen, mitkä sisällöt ovat keskeisimpiä. Esimerkiksi pianonsoiton aloittaminen saattaa olla pelottavaa aikuiselle luokanopettajaopiskelijalle, mutta Vesiojan tekemän tutkimuksen mukaan pianotunneilla ja ryhmätunneilla opitut asiat ovat kuitenkin kehittäneet luokanopettajaopiskelijoiden musiikillisia tietoja ja taitoja. Se, miten paljon

musiikin opinnoista kukin on saanut irti, riippuu hyvin paljon opiskelijan omasta motivoituneisuudesta.

Luvussa Luokanopettajakoulutuksen musiikinopinnot selvitin kolmen yliopiston luokanopettajakoulutukseen kuuluvan musiikin oppijakson opetussuunnitelmat ja vertailin niitä keskenään. Havaittavissa on, että kaikissa yliopistoissa pyritään käymään läpi niitä asioita, joiden avulla luokanopettajan koetaan selviävän oman luokkansa musiikin opettamisesta. Opiskelijat käyvät pianotunneilla ja oppivat täten säestämään alakoulussa käytettävää lauluohjelmistoa. Opintojen aikana on tarkoitus käydä läpi musiikin peruskäsitteistöä ja tehdä harjoitteita, jotka auttavat opiskelijoita tulevassa ammatissaan. Ryhmätuntien aikana käydään läpi lauluohjelmistoa, jota opiskelijat voivat jatkossa käyttää. Tarkoituksena on myös tutustua nokkahuilun ja laatta- ja rytmisoittimien soittamiseen ja niiden käyttämiseen musiikinopetuksessa alakoulussa. Kunkin yliopiston opetussuunnitelmasta löytyy tavoitteiden kohdalta myös maininta musiikkiliikunnasta.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) nousee esille myös teknologian ja median tarjoamat mahdollisuudet musiikin opetuksen välineinä. Vertailtavina olleiden Itä-Suomen yliopiston ja Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutusten musiikin opintojen tavoitteista tai sisällöistä ei löytynyt tietoa siitä, tutustuvatko luokanopettajaopiskelijat näihin osa-alueisiin. Helsingin yliopiston (Helsingin yliopisto 2008b) opetussuunnitelmassa kerrotaan opiskelijoiden saavan ohjausta digitaalisten materiaalien käyttöön, mutta suunnitelmasta ei käy ilmi mitä digitaalisella materiaalilla tässä tapauksessa tarkoitetaan. Helsingin yliopiston suunnitelmassa on yhtenä tavoitteena ottaa huomioon myös mediakasvatuksen kysymyksiä.

Miten luokanopettajat sitten saisivat koulutuksestaan tarvittavat valmiudet musiikin opettamiseen? Vesioja (2006) viittaa Laineen (2004) kirjoitukseen, jonka mukaan opiskelijat saadaan sitoutumaan opintoihinsa nimenomaan suuremman valinnaisuuden kautta. Vesiojan (2006) mielestä ei voida kuitenkaan olla esittämättä kysymystä, voisiko vähän tai ei ollenkaan musiikkia harrastanut opiskelija saavuttaa vain heikotasoisimpia kursseja valitsemalla sellaisen aineenhallinnan, jota opettajat pitävät musiikinopetuksessa välttämättömänä. Opintojen valinnaistamista kommentoi myös Ulkuniemi (2010). Hänen mielestään opintojen valinnaisuutta tulisi vähentää, mikä mahdollistaisi taito- ja taideaineiden opintojen pienen lisäämisen. Ulkuniemi (2010) ehdottaa myös

valinnaiskurssien muuttamista tukikursseiksi, jolloin ne suunnattaisiin nimenomaan niille opiskelijoille, jotka tarvitsevat perusasioiden kertausta esimerkiksi musiikissa. Tukikurssien tarpeellisuutta Ulkuniemi (2010) perustelee monien opiskelijoiden teoria-aineita painottavalla koulutustalla sillä onhan juuri lukio suurimmaksi osaksi niiden opiskelua.

Ruismäen (1991) musiikinopettajille tekemän kyselytutkimuksen mukaan ne, jotka olivat käyneet myös luokanopettajakoulutuksen, kokivat opetuksensa didaktisten puolien olevan vahvat. Kyseiset opettajat osasivat oman mielipiteensä mukaan ajatella enemmän oppilaan oppimisprosesseja, ja olivat parempia hahmottamaan kokonaistilanteita. Saman tutkimuksen mukaan noin puolet musiikinopettajista korosti oman soittotaidon merkitystä opetustilanteessa. Kuitenkin vajaa puolet oli sitä mieltä, että soittotaidon tulisi olla automaation tasolla, jotta opettajan voimavarat voitaisiin keskittää opettamiseen ja oppilaiden oppimiseen opetustilanteissa. Musiikinopettajien mielestä yksilön kannalta olennaista ei ole osaamisen absoluuttinen taso, vaan miten opettaja suhtautuu omaan osaamattomuuteensa tai osaamiseensa. (Ruismäki 1991.)

4 MUSIIKKIKASVATUS SUOMALAISESSA ALAKOULUSSA

Vesiojan (2006) mukaan musiikin tärkeyttä oppiaineena ja sen sisällyttämistä koulun opetusohjelmaan on perusteltu monin eritavoin ja useista eri näkökulmista. Musiikilla on pitkä traditio ja vuosien mittaan sillä on nähty olevan monenlaisia lapsen kehitykseen suotuisasti vaikuttavia välineellisiä ja sisäisiä arvoja. Musiikkikasvatusta voidaan painotuksista riippuen tarkastella eri näkökulmista. Esteettisen ja praksiaalisen näkökulman lisäksi musiikkikasvatusta voidaan tarkastella esimerkiksi monikulttuurisesta ja terapeuttisesta perspektiivistä tai korostaa sen kokonaisvaltaista luonnetta. (Vesioja, 2006, 41.) Louhivuoren (2003) mielestä musiikkikasvatuksen tutkimus vahvistaa oppialaa luomalla sen kehittämiseksi välttämättömän teoreettisen pohjan. Tutkimuksen taustoista ja menetelmistä perillä oleva opettaja kykenee jäsentämään työtään mielekkäällä tavalla ja kehittämään sitä systemaattisesti. Tieteellinen tieto antaa käytännön työlle lujan pohjan (Louhivuori 2003, 251).

Musiikkikasvatuksen piiristä voidaan eritellä muutamia erilaisia sitä ohjaavia filosofioita. Musiikkikasvatuksen filosofia jaetaan kahteen pääsuuntaukseen: esteettiseen (Reimer) ja praksiaaliseen (Elliot). Esteettinen suuntaus korostaa musiikin itseisarvoa ja praksiaalinen sen välinearvoa. Esteettinen suuntaus on vaikuttanut voimakkaasti koulujen musiikinopetuksen muotoutumiseen. Tämän suuntauksen mukaan musiikilla on itseisarvo, jonka vuoksi sitä kannattaa ja pitää opettaa kouluissa. Musiikki järjestää ja jäsentää tunne-elämäämme ja opettaa meitä tunnistamaan tunteitamme. Musiikki kasvattaa meitä ja opettaa meille itsetuntemusta. Musiikin arvon on sen aikaansaamassa esteettisessä elämyksessä eikä musiikin välineellisessä arvossa (esimerkiksi siinä, että musiikki virkistää ja näin oppilaat kenties jaksavat paremmin muiden oppiaineiden tunteilla) (Louhivuori 2003, 255). Praksiaalinen musiikkikasvatus taas korostaa tekemällä oppimista

(learning by doing). Koululaisten mahdollisuutta tehdä itse musiikkia pidetään tärkeänä, vaikka taiteellisesti lopputulos ei täyttäisikään kovin korkeita kriteereitä kun taas esteettisessä suuntauksessa korostuu musiikillisten kokemusten taiteellisesti koreaa laatua. Praksiaalisien filosofien mukaan musiikkikasvatuksen arvo riippuu sen hyödyllisyydestä yhteiskunnalle ja yksilölle. Musiikki on heidän mukaansa kulttuurisesti määräytynyttä toimintaa, joka on sidoksissa aikaan, paikkaan ja sosiaaliseen tilanteeseen. (Louhivuori 2003, 255.)

Edellisten musiikkikasvatusten filosofien suuntausten lisäksi suomalaisen musiikkikasvatukseen on vaikuttanut myös konstruktivistinen oppimisen näkemys ja kehityspsykologia. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija ei vain passiivisesti ota vastaan tietoa, vaan käsittelee sitä aktiivisesti aikaisempien oppimiskokemusten yhteydessä syntyneiden mielensisäisten mallien ja tietorakenteiden avulla. Kehityspsykologia taas näyttää polun sille, minkälaisista materiaaleista oppilaiden kanssa kannattaa kunkin ikäkauden aikana oppilaiden kanssa musiikin tunnilla käsitellä. Keith Swanwick on laatinut empiirisiin tutkimuksiin nojaten mallin, jonka avulla hän kuvaa musiikillisen kehityksen eri vaiheita. Swanwickin malli antaa systemaattisen kuvan ihmisen musiikillisesta kehityksestä ja antaa hyvän lähtökohdan soveltaa tätä tietoa musiikkikasvatukseen eri vaiheisiin. (Louhivuori 2003, 256 – 257.)

Suomessa Yrjö Engeströmin esittelemät didaktiset mallit ovat pitkään toimineet koulujen musiikinopetuksen didaktisten ratkaisujen pohjana (Louhivuori 2003, 253). Engeströmin kehittämä niin kutsuttu mielekkään oppimisen malli rakentuu spiraalimaisesta rakenteesta, jonka osina on motivointi, orientaatiooperustan luominen, opitun asian sisäistäminen ja omaksuminen, ulkoistaminen eli opitun tiedon käyttö ja arviointi (Engeström 1981, 12, 26 – 27). Engeströmin malli noudattaa edellä mainitun konstruktivistisen oppimiskäsityksen rakennetta.

Ahonen (2004, 167) suosittelee kirjassaan opettajille luovia toimintoja hyödyntävää opetusta perinteisen toistavaan aktiivisuuteen pohjautuvan ja opettajajohtoisen työtavan sijasta. Ahosen mukaan luovat toiminnot ottavat huomioon oppilaiden yksilöllisen oppimistyylin, poikkeavat koulutyötä hallitsevasta lineaarisesta ajattelusta ja edellyttävät holistista, kokonaisvaltaista, tiedonkäsittelyä. Ne myös tehostavat oppimista intensiivisyyden ja ongelmanratkaisukeskeisyyden ansiosta, lisäävät mahdollisuuksia

ilmaisullisten ja tulkinnallisten taitojen kehittämiseen, auttavat oppilasta prosessoimaan omakohtaisesti subjektiivista tietämystä musiikin säännönmukaisuuksista ja kehittävät oppilaan itsenäistä musiikillista ajattelua. Musiikinopetuksen keskeisenä tavoitteena tulisi olla oppilaiden musiikillisen itsenäisyyden kehittäminen. Tällöin ei riitä, että oppilas omaksuu koulussa eräitä musiikillisia tietoja ja taitoja, vaan hänen tulee jatkaa itsenäistä tiedon omaksumis- ja kehittämisprosessia koulun jälkeenkin. ”Jos opetat lapselle laulun, hän laulaa sitä kunnes kyllästyy siihen, mutta jos opetat hänelle keinot oppia itsenäisesti, hän voi nauttia musiikista koko ikänsä.” (Ahonen 2004, 167 – 168.)

Ahosen (2004) mukaan jäljittelyyn ja toistoon perustuva opetusmenetelmä on välttämätön osa musiikin opetusta. Varsinkin lapsuudessa ja musiikin oppimisen alkuvaiheessa kuullut mallit ovat tärkeitä. Lapsi oppii ensimmäiset laulut jäljittelemällä kuulemaansa. Jotkin musiikillisen tietämyksen puolista saattavat kuitenkin jäädä vaille huomiota, ellei opetuksessa käytetä myös luovia toimintoja, jotka mahdollistavat uusien ilmauksien luomisen omaksumistaan aineksista ja kannusta oppilaita testaamaan musiikin elementtejä erilaisissa olosuhteissa. Lapsen musiikilliseen kehitykseen kuuluu luonnollisena osana omintakeinen musiikillinen ilmaisu. Opetuksessa olisi hyvä hyödyntää tätä voimavaraa ja rakentaa opetus siten, että lapsilla olisi mahdollisuus käyttää luovia resurssejaan. (Ahonen 2004, 168 – 169.)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA SEN PERUSTELU

5.1 Yhteenveto tutkielmani teoreettisesta taustasta

Teoriataustan tutkimuksista ja artikkeleista käy selkeästi ilmi, että musiikkia pidetään yhtenä vaikeana oppiaineena opettaa. Useat musiikkikasvatuksen ammattilaiset ilmaisevat huolensa musiikkikasvatuksen tulevaisuudesta: Vesioja (2006) pohtii, onko kolmen opintopisteen laajuisen musiikin opintojakson aikana mahdollista oppia musiikinopetuksen kannalta tarvittavat tiedot ja taidot ja Juvonen (2006) kirjoittaa artikkelissaan kuinka valmistuneilla luokanopettajilla ei välttämättä olekaan pätevyyttä opettaa musiikkia. Suomessa on ollut Juvosen (2004) mukaan havaittavissa musiikin oppiaineen huono asema alakouluissa. Myös Russell-Bowien (2009) tutkimuksessa kävi ilmi, että musiikinopetuksen asemaa on vahvistettava, jotta oppilaille voitaisiin taata laadukasta musiikinopetusta peruskoulussa.

Muita teoriataustassa esille nousseita syitä musiikinopettamisen vaikeuteen ovat muun muassa opettajien kokemukset omien taitojen heikkoudesta (Russell-Bowie 2009, Seldon & Biasutti 2008, Juvonen 2006), ajan ja resurssien puute (Russell-Bowie 2009, Juvonen 2006) ja musiikin oppituntien suunnittelemisen ja johtamisen vaikeus (Biasutti 2010).

Juvosen (2006, 87) mielestä luokanopettajaopiskelijoiden on kuitenkin mahdollista saavuttaa musiikin opintojakson aikana tarvittava taitotaso, jonka avulla he kykenevät selviytymään alakoulun musiikinopetuksesta. Toivon haastatteluaineiston avulla pystyväni vastaamaan teoriataustasta nousseisiin kysymyksiin, joiden ympärille tutkimukseni rakentuu.

5.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni pääkysymys on

”Millaiset valmiudet luokanopettajakoulutus antaa alakoulun musiikin opettamista varten?”

Pääkysymyksen alle on muotoutunut kaksi tarkentavaa kysymystä:

Mitä opettajat ovat luokanopettajakoulutuksessa opiskelleet ja mitä olisivat kaivanneet lisää?

Mitkä tiedot ja taidot ovat musiikinopettajan kannalta tärkeimmät?

Kysymysteni avulla toivon pääseväni lähelle luokanopettajien kokemuksia siitä, kohtaavatko luokanopettajakoulutuksen musiikinopintojen tavoitteet ja sisällöt nykypäivän alakoulun musiikinopetuksen vaatimusten kanssa. Tutkimuksen teoriataustan mukaan opetussuunnitelmien tavoitteet ja sisällöt kohtaavat, joten luokanopettajakoulutuksesta valmistuttuaan opettajalla tulisi olla tarvittavat tiedot ja taidot alakoulun musiikinopetuksesta suoriutumiseen. Luokanopettajat kokevat kuitenkin useiden lähteiden mukaan musiikin yhdeksi haastavimmista oppiaineista opettaa.

Toivon kysymysteni tuovan vastauksia siihen, millaisia asioita luokanopettajakoulutuksen musiikin oppijaksolla opettajat toivoisivat käsiteltävän. Mitkä musiikin opintojakson aikana opitut asiat ovat osoittautuneet hyödyllisiksi ja toisaalta mitä he olisivat kaivanneet lisää opintojaksolle näin jälkikäteen ajateltuna? Mielestäni näihin toiveisiin liittyvät olennaisesti myös ne tiedot ja taidot, joita luokanopettajat tarvitsevat opettaessaan musiikkia.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Taipaleeni tutkijana alkoi keväällä 2010 tehdessäni kasvatustieteen kandidaatin tutkielmaani tarkoitukseni jatkaa samasta aiheesta pro gradu -tutkielmaa parin vuoden kuluttua. Tein kandidaatin tutkielmani teoriapohjaksi tälle tutkimukselle ja olenkin hyödyntänyt sen miltei kokonaisuudessaan. Kandidaatin tutkielmaani ei kuulunut empiiristä tutkimusosaa, joten vasta tässä tutkimuksessa pääsen uuden tiedon äärelle ja tekemään havaintoja tutkijana.

Varto (1992) kirjoittaa laadullisen tutkimuksen erityispiirteen olevan ymmärtämisen rakenne, jossa ihminen pyrkii ymmärtämään omaa tai toisten kokemusta, ihmisten laajempia aikaansaannoksia tai yhteisön toimintatapoja. Hänen mielestään klassista tieteellistä asetelmaa, jossa tutkija on ikään kuin tutkittavat ulkopuolella objektiivisesti tarkkailemassa tutkittavaa ei voida pitää luotettavana, sillä edes luonnontieteellisessä tutkimuksessa ei voida käyttää tällaista asetelmaa validien tulosten saavuttamiseksi. ”Kaikessa tutkimustyössä tutkimuksen kohdallisuuden ratkaisevat ensisijaisesti tutkijan ennakko-oletukset, tutkijan tapa ymmärtää ennen tutkimusta kohteensa ja tutkijan kyky saattaa tämä ennakoitu tutkimuksensa osaksi”. (Varto 1992, 26-27.)

Varto (1992) mainitsee laadullisen tutkimuksen edellyttävän tutkittavan erityislaadun olemassaolotavan erittelyä, onkologista erittelyä. Hänen mukaansa luonnon ilmiöt ja oliot ovat olemassa omalla tavallaan, ihminen elämismailmassa omalla tavallaan, kuvitelmat omalla tavallaan ja nämä kaikki voivat tulla kohdallisen tutkimuksen kohteiksi ainoastaan siinä tapauksessa, että kunkin kohdalla pystytään tunnistamaan juuri se ominaisuus, jolla

kunkin on itsensä. Eri tavalla olemassa olevat ilmiöt edellyttävät erilaista tutkimusotetta. Laadullisen tutkimuksen kohdalla ontologinen erittely pyrkii paljastamaan, kuinka tutkittava on laadullinen ja sen mukaan ontologinen analyysi paljastaa kuvauskategoriat ja kuvauskäsitteet, joita tutkimuksessa ja sen raportoinnissa voidaan käyttää. Varto kirjoittaa, ettei laadullisessa tutkimuksessa ontologisen ratkaisun vuoksi voi tulla tulokseksi määrällisiä piirteitä, esimerkiksi yleistysä ihmisten fysiologisista ominaisuuksista. (Varto 1992, 30 – 31.)

Koska tutkimukseni aineiston tärkeimmät elementit ovat haastateltavien omat kokemukset luokanopettajakoulutuksesta ja musiikin opettamisesta ei heidän kokemuksiaan ja mielipiteitään voida asettaa samalle linjalle eikä niistä voida eritellä määrällisiä piirteitä. Aineiston pohjalta voidaan korkeintaan pohtia sitä, onko haastateltavan kokema ilmiö yleinen muiden kohderyhmäläisten kokemuksiin verrattuna, vai ei.

Eskola & Suoranta (2001) ehdottavat laadullisen tutkimuksen tunnusmerkeiksi 8 seikkaa: aineistonkeruumenetelmä, tutkittavien näkökulma, harkinnanvarainen tai teoreettinen otanta, aineiston laadullis-induktiivinen analyysi, hypoteesittomuus, tutkimuksen tyyli ja tulosten esitystapa, tutkijan asema ja narratiivisuus. Jokainen Eskolan ja Suorannan mainitsema laadullisen tutkimuksen tunnusmerkki sopii minun tutkimukseeni. Aineistonkeruumenetelmänä käytän haastattelua kyselylomakkeen tai monivalintakyselyn sijasta ja aineiston analysointivaiheessa kiinnitän huomiota yksilöiden kokemusten erityislaatuisuuteen yhteisten määrittäjien etsimisen sijasta. Kohderyhmäni otantaan minulla on perusteet, sillä tutkin tietyn ryhmän kokemuksia samasta aiheesta. Hypoteesia tutkimukseni tuloksista on mahdotonta laatia, vaikka erilaiset tutkimukset siitä jonkinlaista näyttöä antavatkin.

Kvalitatiivisen tutkimuksen haaste on teoria käsitteen häilyväisyys. Varsinkin fenomenologisen suuntautumisen mukaan tutkimuksessa keskitytään tutkittavan kokemuksiin eikä tutkijan tulisi tehdä niistä omia päättelyitään tai oletuksiaan ilman aineistosta nousevaa teemaa/tukea/evidenssiä. Omassa tutkimuksessani käsite teoria rakentaa pohjan tutkimukselleni ja osaltaan auttaa minua muotoilemaan haastattelukysymykseni.

6.1 Tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta

Tutkimusta toteuttaessani seuran fenomenologis-hermeneuttisen tiedekäsityksen mallia. Lehtovaara (1995) kertoo artikkelissaan Husslerin näkemyksen ihmisen arkikokemuksesta olevan aina erilaisen edellytysten ja ennakkoehtojen ohjaamana syntyntä. Hänen mukaansa fenomenologia menee tieteiden taakse ja suuntaa katseensa kaikkea teoriaa ja tiedettä edeltävän käytännön maailman tutkimiseen ja selkeyttämiseen. Lehtovaara viittaa artikkelissaan myös Heideggerin käsitykseen fenomenologiasta. Sen mukaan ihmistä ja hänen ulkopuolista todellisuuttaan ei pidä irrottaa toisistaan, vaan ihmisen katsotaan olevan sisäsyntyisessä yhteydessä todellisuuteen. Hänen mukaansa ihminen elää merkitysten maailmassa aktiivisesti, tarkkaillen ja havaintoja tehden. (Lehtovaara 1995, 72, 75.)

Fenomenologisen ontologisen käsityksen mukaan ihminen tietää maailmasta kokemustensa kautta. Ihmisen kosketus todellisuuteen on epäsuoraa ja välittyy mielen prosessien kautta. Ihminen on aktiivinen ja tavoitteellinen, tunteva, suunnitteleva ja asioita arvottava. Ihmisen elämässä on tarkoitus ja päämäärä ja ihmisen toiminnan kautta syntyvät kulttuurit, jotka muovaavat ihmisiä. Tämän ontologisen käsityksen mukaan ihmisen toiminta on älyllistä ja ihmisen kieli toimii vuorovaikutuksen ja ajattelun välineenä poiketen esimerkiksi eläinten vaistonvaraisesta toiminnasta. Tutkimuksen päämääränä on pyrkimys ymmärtää ihmismielen prosesseja ja tekojen taustalla vaikuttavia merkityksiä. Tutkijan rooli tutkimusta tehdessä on yrittää asettua tutkittavan asemaan, sillä mitä intensiivisempään ja avoimempaan vuorovaikutukseen tutkija pääsee tutkittavansa kanssa sitä luotettavampia tulkintoja tutkija voi tehdä. (Syrjäläinen 1995, 77.)

Fenomenologis-hermeneuttinen paradigma asettuu konstruktivistisen todellisuuskäsityksen alle. Sen mukaan ihmisen kokemukset ovat aina yhteydessä toisiinsa ja ihmistä ympäröivään maailmaan. Konstruktivismiin mukaan tutkija ja tutkimuskohde ovat kanssakäymisissä keskenään ja tutkimuksen aineisto syntyy vuorovaikutuksen kautta. (Guba & Lincoln 1998, 203 – 207.)

Fenomenologisen tiedekäsityksen mukaan tutkijan tulee katsella tutkittavaa avoimesti ja pyrkiä irrottautumaan ennakkokäsityksistään. Fenomenologisen tutkimuksen teoriatausta on häilyvä eikä tutkimukseen kuulu muodollisia piirteitä, jotka johtaisivat tutkijaa kiinnittämään huomionsa teoreettiseen tai menetelmälliseen tietoon. Tutkijan tulee

havainnoida tutkimaansa ilmiötä ennakkoluulottomasti ja uskallettava tutkimuksen kuluessa astua alueelle, joka on hänelle ennestään tuntematon. Tutkijan on mentävä rohkeasti syvemmälle ilmiöön ja osattava nähdä sellaisia rakenteita ja merkityskokonaisuuksia, jotka aidosti liittyvät erittelyn antamaan tietoon kooten sitä tai selvittäen siinä olevat epävarmat kohdat. (Varto 1992, 86 – 89.)

Laineen (2001) mukaan fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkijan tulee kyseenalaistaa omat tulkintansa ja miettiä, miten hän voi laajentaa omaa subjektiivista perspektiiviään niin, että hän pystyy ymmärtämään toisen ilmaisujen omalaatuisuuden. Tärkeää on jättää omat spontaanisti syntyvät tulkinnat sivuun ja laajentaa omaa perspektiiviä kriittisesti. Ensimmäisenä tutkijan mieleen juolahtava ymmärrys ei ole tutkimusta, vaan normaalia arkielämää. (Laine 2001, 32.)

Omassa tutkimuksessani pyrin tuomaan mahdollisimman autenttisesti esille haastateltavien kokemuksia ja pyrin ymmärtämään heidän kokemustensa ainutlaatuisuuden. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen päämääränä ei ole löytää yhteisiä nimittäjiä tai mittareita aineistosta, vaan tärkeää on ihmisen kokemuksen ymmärtäminen ja selventäminen tutkimuksen lukijalle.

6.2 Tutkimusprosessi

Tutkimusprosessini alkoi jo keväällä 2010 tehdessäni kasvatustieteen kandidaatin työtäni samasta aiheesta. Kandidaatin työni oli kirjallisuuskatsaus luokanopettajakoulutuksen ja alakoulun opetussuunnitelmiin musiikin osalta. Lisäksi tutustuin aikaisempiin tutkimuksiin ja alan kirjallisuuteen luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä, jotka liittyivät nimenomaan musiikin opettamiseen. Kandidaatin työssäni kävi ilmi, että sekä luokanopettajakoulutuksen että alakoulun opetussuunnitelmat tuntuivat vastaavan tavoitteiltaan ja sisällöiltään hyvin toisiaan. Minua jäi kuitenkin mietityttämään pitääkö asia paikkansa myös käytännössä. Millaiset valmiudet luokanopettajat itse kokevat saaneensa luokanopettajakoulutuksen musiikinopinnoista ja millaisia tietoja ja taitoja opettajat pitävät tärkeinä musiikinopetusta toteuttaessaan?

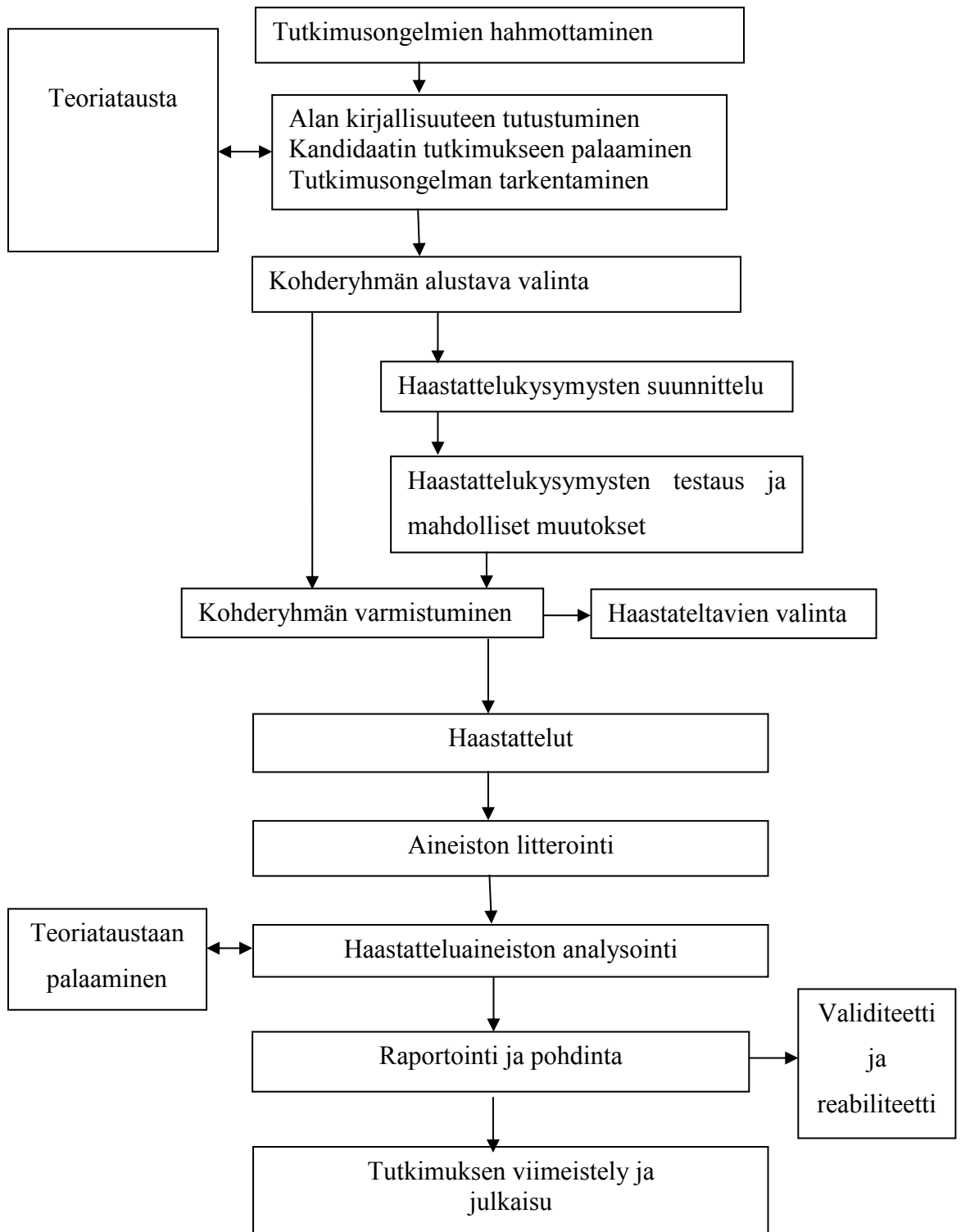
Pro gradu -työni pohjana toimiva kandidaatin tutkielmani mahdollisti prosessin nopean etenemisen tutkimusopintojen alkuvaiheessa ja antoi viittaa mahdollisista teemoista haastattelukysymyksiä miettiessäni. Toisaalta vahva ennakkotietämys vaikeutti asian katsomista eri näkökulmasta. Pyrin tutkijana pitämään mieleni avoinna haastattelukysymyksiä miettiessäni ja nostamaan kysymykset suoraan aineistosta.

6.3 Virhelähteiden hallinta

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007, 226) kirjoittavat reliaabeliuden tarkoittavan mittaustulosten toistettavuutta. Reliaabelius tarkoittaa siis tutkimusten tai mittausten kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Validius sen sijaan tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä tutkia juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Mittarit ja menetelmät eivät välttämättä vastaa sitä todellisuutta, jota tutkija kuvittelee tutkivansa. Esimerkiksi haastatteluaineistoa analysoidessaan tutkijan ei saa käsitellä saatuja tuloksia alkuperäisen ajattelumallinsa mukaisesti, vaan hänen on ymmärrettävä, että haastateltava on voinut ymmärtää kysymyksen eri lailla kuin hän oli alun perin tarkoittanut. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 226 – 227.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkittaessa henkilön kokemuksia ei tutkimuksen toistaminen sellaisenaan kuitenkaan ole välttämättä mahdollista (Hirsjärvi & Hurme 2001, 186). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliaabelius ja validius ovatkin saaneet erilaisia tulkintoja. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007) toteavat, että kyseiset termit saatetaan kytkeä kvantitatiiviseen tutkimukseen ja niiden käyttöä pyritään välttämään. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara viittaavat Wolcottiin (1995), joka toteaa, että erityisesti käsite validius on epäselvä kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Esimerkiksi tapaustutkimuksen tekijä voi aiheellisesti ajatella, että kaikki ihmistä ja kulttuuria koskevat kuvaukset ovat ainutlaatuisia, eikä ole kahta samanlaista tapausta. Tässä tapauksessa perinteiset luotettavuuden ja pätevyyden arvioinnit eivät päde.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa tutkijan yksityiskohtainen selostus tutkimuksen toteuttamisvaiheista. Tutkijan tulee kertoa mm. haastattelutilanteista ja mahdollisista haastattelujen virhetulkinnoista. Tutkijan on tärkeää kertoa



KUVIO 1. Kaavio tutkimusprosessin etenemisestä.

myös oma arviointinsa tilanteesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 227.) Koska tutkimusmateriaalini koostuu pääosin luokanopettajien haastatteluista, jotka koskevat heidän muistojaan ensimmäisistä musiikinopettajakokemuksista, on aina vaarana se, että jokin haastatteluvaiheessa menee pieleen. Mahdollisia ongelmia haastattelun suhteen ovat muun muassa nauhurin epäkuntoisuus, haastattelutilan meluisuus tai haastateltavan kiireisyys, jolloin vastaukset voivat jäädä pintapuolisiksi. Lisäksi kokemattomuuteni haastattelijana voi aiheuttaa sen, etten osaa kysyä haastateltavilta oikeanlaisia tarkentavia kysymyksiä valmisteluistani huolimatta. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 185) mainitsevatkin haastatteluaineiston luotettavuuden riippuvan sen laadusta. Jos vain osaa haastateltavista on haastateltu, jos tallenteiden laatu on huono tai jos tutkijan tekemä litterointi noudattaa eri sääntöjä aineiston aluissa tai lopussa ei haastatteluaineistoa voida sanoa luotettavaksi. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 185.)

Minun olisi tutkijana pystyttävä jättämään kaikki ennakko-oletukseni taka-alalle ja olla johdattelematta haastateltaviani tiettyyn suuntaan (esimerkiksi samankaltaisiin vastauksiin teoriapohjassa esittelemäni aineiston kanssa). Haastattelijana minun on myös rakennettava luottamusside minun ja haastateltavani välille, jotta keskusteluilmapiiri on avoin ja saamani vastaukset luotettavia ja syvällisiä. Osa haastattelussa ilmenevistä asioista voi olla arkaluonteistakin, joten haastateltavan on pystyttävä luottamaan siihen, että tulen tutkimuksessani käyttämään anonymiteettia eikä haastateltavien henkilötiedot tule missään vaiheessa ilmi muille kuin minulle itselleni.

Haastatteluvaiheessa minun on oltava tarkkana siitä, että puhumme haastateltavan kanssa samasta käsitteestä. Luokanopettajakoulutuksen musiikin oppijaksosta käytetään joissain lähteissä myös nimitystä ”musiikin perusopinnot”, jotka kuitenkin esimerkiksi täällä Savonlinnassa tarkoittavat luokanopettajaopiskelijoiden suorittamaa 25 opintopisteen musiikin erikoistumisopintoja – ensimmäistä osaa 60 opintopisteen laajuisesta musiikinopettajan opinnoista.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkimusmenetelmien yhteiskäyttö eli triangulaatio. Omassa tutkimuksessani toteutuu Denzin laatimista neljästä triangulaatiomenetelmästä teoreettinen triangulaatio ja aineistotriangulaatio. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 228).

6.4 Aineistonkeruumenetelmä

Tutkimusaineiston keräsin haastattelemalla 5 luokanopettajaa maaliskuun 2012 aikana. Toteuttamani teemahaastattelun kysymykset pohjautuivat tutkimukseni teoriataustasta nouseviin teemoihin ja tutkimuskysymyksiini.

Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 34 – 35) mukaan haastattelussa tutkija ja tutkittava ovat suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa, jolloin tutkijan on mahdollista itse suunnata tiedonhankintaa haastattelutilanteessa. Näin on mahdollista saada esiin tutkittavan vastausten taustalla olevia motiiveja. Haastattelu on oiva aineistonkeruumenetelmä silloin, kun halutaan korostaa ihmisen olevan subjektina tutkimustilanteessa ja hänelle on annettu mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita, kokemuksia mahdollisimman vapaasti. Tutkittava on nimenomaan merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli tutkimuksessa. Haastattelu sopii aineistonkeruumenetelmäksi myös silloin, kun tutkija haluaa sijoittaa haastateltavan puheen laajempaan kontekstiin tai jos tutkija tietää jo etukäteen, että tutkimuksen aihe tuottaa mahdollisesti monitahoisesti ja moniin suuntiin viittaavia vastauksia. Haastattelutilanteessa tutkijan on mahdollista päästä syvemmälle tutkittavan vastauksiin pyytämällä häntä perustelemaan vastauksensa ja mielipiteensä.

Äänitin toteuttamani haastattelut ja litteroin ne viimeistään kuukauden kuluessa haastattelusta. Haastattelut olivat kestoltaan 22 – 65 minuuttia ja litteroitavaa aineistoa kertyi yhteensä 263 minuuttia (4 h 23 min), josta asiantuntijahaastatteluja 49 minuuttia. Koen haastattelutilanteen olleen avoin ja luottavainen, keskustelutyypinen tilanne, jossa haastateltavat toivat ilmi omia kokemuksiaan ja mielipiteitään koskien luokanopettajakoulutuksen musiikinopetusta ja musiikin opettamista alakoulussa.

Toteutin kohderyhmälleni teemahaastattelut kasvotusten. Kyselylomakkeen avulla en mielestäni saa tarpeeksi kattavaa ja henkilökohtaista haastattelumateriaalia tutkielmaani varten, joten haastattelemalla kohderyhmän ja haastattelun ohessa lisäkysymysten avulla vastauksia täsmentäen uskon saavani luotettavan aineiston.

Haastattelu koetaan kuitenkin usein myös haastavaksi tavaksi kerätä aineistoa. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 35) listaavatkin muutamia seikkoja, jotka voivat osoittautua ongelmallisiksi. Haastattelijan olisi hyvä olla kokenut ja hyvin tehtäviinsä ja rooliinsa perehtynyt, jotta

aineistosta tulisi mahdollisimman kattava ja validi. Haastattelu vie myös paljon aikaa – haastateltavien etsiminen ja haastattelun toteutus vievät aikaa. Erityisesti vapaan haastatteluaineoston litterointi on aikaa vievää.

Valitsin haastattelumuodokseni teemahaastattelun, sillä se antaa tutkijalle mahdollisuuden syventyä haastateltavan vastauksiin pidättäytymällä kuitenkin ennalta valitsemissaan aihepiireissään (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35, 48). Teemahaastattelussa tutkija miettii etukäteen haastattelukysymykset, mutta menetelmä on avoimempi kuin strukturoitu haastattelu. Teemahaastattelun kysymykset nousevat usein teoriataustasta, tässä tapauksessa kirjallisuuskatsauksestani.

Haastattelukysymykseni liittyvät paljon aikaan, jolloin haastateltava opettaja oli vastavalmistunut ja/tai juuri aloittanut musiikin opettamisen omalle luokalleen. Pyrin kysymysteni avulla selvittämään, mitkä asiat opettajat kokivat haasteellisiksi opettaa, millaisen pohjan he olivat luokanopettajakoulutuksessa saaneet ja mihin he olisivat tarvinneet enemmän ohjausta koulutuksen aikana. Olen myös kiinnostunut siitä, mitkä asiat luokanopettajat kokevat helpoiksi opettaa ja mitkä asiat tuntuvat haasteellisilta.

Eskola ja Suoranta (2001) kirjoittavat, ettei kvalitatiivisen tutkimuksen suhteen ole olemassa tarkkoja mekaanisia sääntöjä siitä, kuinka laaja aineisto tutkimuksessa tulisi olla. Sen sijaan heidän mukaansa on järkevää ajatella, että aineistoa on riittävästi, kun uudet tapaukset eivät tuota enää mitään tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Tällöin puhutaan aineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta. Aineiston määrä kvalitatiivisessa tutkimuksessa on hyvin tutkimuskohtainen, sillä jokaisessa tutkimuksessa vastauksia tarvitaan juuri sen verran kuin aiheen kannalta on tarpeellista. (Eskola & Suoranta 2001, 62 – 63.)

Eskolan ja Suorannan (2001) mukaan saturaatiopisteen määrittely etukäteen voi olla haastavaa ja sitä onkin hyvä tarkkailla tutkimusta tehdessään. He varoittavat kuitenkin sen käyttämistä hienona selityksenä kyllästymiselleen tai laiskuudelleen. Tutkijan onkin tutkimuskohtaisesti päätettävä, milloin aineistoa on riittävästi ja se kattaa asetetun tutkimusongelman.

Edelliseen viitaten toivonkin, että 7 haastateltavan aineisto (5 luokanopettajaa ja 2 asiantuntijahaastattelua) riittää antamaan luotettavan tutkimustuloksen ja tarvittavat vastaukset tutkimuskysymyksiini. Koen saturaatiopisteen määrittelyn fenomenologis-hermeneuttisessa kvalitatiivisessa tutkimuksessa erittäin haastavaksi, sillä jokaisen tutkittavan kokemukset ovat keskenään erilaiset eikä tutkijan tarkoituksena ole löytää yhteneviä määritelmiä tai tyyppejä, joiden alle tutkittavat asettuvat. Kokemusten ollessa ainutlaatuisia, ennakko-oletuksenani on, että osa kokemuksista voi olla hyvinkin samankaltaisia. Uskon aineistosta kumpuavan myös uniikkeja kokemuksia, joita on vaikea asettaa minkään tietyn teeman alle siten, ettei tutkittavan henkilökohtainen kokemusmaailma väärentyisi.

6.5 Haastateltavat

Kohderyhmäkseni olen valinnut 5 ammatissa olevaa musiikkia opettavaa luokanopettajaa, jotka ovat valmistuneet luokanopettajakoulutuksesta eri vuosikymmeninä. Haastattelemillani luokanopettajilla ei pääosin ole musiikin erikoistumisopintoja ja haastatteluvaiheessa olen kehottanut musiikin erikoistumisopintoja suorittaneiden vastaavan musiikin monialaisten opintojen perusteella. Haastattelemillani luokanopettajilla ei ole merkittävää täydennyskoulutusta musiikin osalta.

Luokanopettaja M1: Valmistunut Jyväskylän yliopiston alaisesta Chydenius-instituutista syksyllä 2009. Sivuaineina esi- ja alkuopetus. Toiminut opettajana vuodesta 2003 saakka eli työkokemusta 9 vuotta. Harrastaa paljon musiikkia. Soittaa sähköbassoa kahdessa kokoonpanossa ja tekee jonkin verran itse lauluja.

Luokanopettaja M2: Valmistunut Lapin yliopiston Rovaniemen opettajankoulutuslaitoksesta keväällä 2011. Tehnyt paljon lyhytaikaisia sijaisuuksia opintojen ohessa ja opettanut omaa luokkaa vuodesta 2010 lähtien. Sivuaineina tekninen työ, äidinkieli ja musiikin perusopinnot (25 op). Soittanut kitaraa teini-iästä asti. Nykyään harrastuneisuus lähinnä musiikin kuuntelemista ja aktiivinen soittaminen vapaa-ajalla jäänyt valmistuttuaan.

Luokanopettaja N1: Valmistunut Joensuun yliopiston Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksesta vuonna 1994. Sivuaineina erityisopetus ja äidinkieli. Toiminut opettajana vuodesta 1994 alkaen pois lukien kolme äitiyslomaa. Soittaa pianoa vapaa-ajalla omaksi iloksi ja laulaa kansalaisopiston pienkuorossa.

Luokanopettaja N2: Valmistunut vuonna 2005 Oulun yliopistosta. Sivuaineina musiikki, tekstiilityö ja matematiikan aineopinnot. Työkokemusta reilusti yli 5 vuotta. Soittanut lapsena pianoa kansalaisopistossa 8 vuotta ja opiskellut samanaikaisesti musiikin teoriaa. Tällä hetkellä ei musiikkiharrastusta.

Luokanopettaja N3: Valmistunut Jyväskylän yliopistosta vuonna 1989. Sivuaineina alkuopetus ja liikunta. Toiminut opettajana noin 16 vuotta, josta kristillisellä opistolla 3,5 vuotta aikuiskouluttajana. Harrastanut lapsena paljon musiikkia (laulanut kuorossa ja soittanut pianoa). Nyt aikuisiällä harrastaa karaokea ja tansseissa käyntiä sekä kuuntelee paljon musiikkia.

Haastateltaviani valitessani toivon heidän olevan mahdollisimman heterogeeninen ryhmä ja mielestäni toiveeni toteutui. Haastattelemani henkilöt ovat valmistuneet vuosina 1989 – 2009 ja he ovat opiskelleet eri yliopistoissa. Kohderyhmän heterogeenisyys mahdollistaa monipuolisen ja kiinnostavan tutkimusaineiston hankkimisen haastateltavien pienestä määrästä huolimatta.

Haastateltavani toimivat luokanopettajina erikokoisissa kouluissa Etelä-Pohjanmaan alueella. He opettavat musiikkia monelle eri luokka-asteelle ja neljä heistä opettaa musiikkia yhdysluokalle 3 – 6. Haastateltavat vastasivat kouluille lähettämäni sähköpostiin kiinnostuttuaan tutkimuksestani ja ovat kaikki osallistuneet tutkimukseeni vapaaehtoisesti. Toteutin haastattelut maaliskuun 2012 aikana pääosin kouluilla, joissa luokanopettajat työskentelevät. Yhden luokanopettajan haastattelin haastavammassa ympäristössä (kirjastossa) tilanteen niin vaatiessa. Haastattelutilanne oli kuitenkin luottavainen ja rauhallinen, joten en usko epätavallisen haastattelu ympäristön vaikuttaneen haastateltavan antamiin vastauksiin.

Luokanopettajien lisäksi olen haastatellut kahta yliopisto-opettajaa, jotka pääosin vastaavat Itä-Suomen yliopistossa Savonlinnan kampuksella luokanopettaja- ja lastentarhaopettajaopiskelijoiden musiikkikasvatuksen opintojakson suunnittelusta ja toteutuksesta. Näistä haastatteluista saamaani aineistoa käytän lähinnä asiantuntija-aineistona.

6.6 Analyysimenetelmä

Saaranen-Kauppinen ja Puusniemi (2006) kirjoittavat tutkimusongelman antavan suuntaa analyysin tekemiselle. Analyysin etenemiseen vaikuttaa myös se, onko tutkija kiinnostunut tutkimusaineiston sisällöistä vai onko huomio pikemminkin ilmaisussa ja kielenkäytössä. Itse olen kiinnostunut aineiston sisällöstä, joten litteroin haastatteluaineistoni ja koodaan sen erilaisiin ryhmiin sen mukaan, mitä teemoja aineistosta nousee esille. Saaranen-Kauppinen ja Puusniemen mukaan aineiston analyysiin vaikuttaa myös se tehdäänkö tutkimusta tietyn tutkimussuuntauksen viitekehyksen mukaisesti. Koska oma tutkimukseni on fenomenologis-hermeneuttinen ja keskittyy kohderyhmän kokemusten ymmärtämiseen Alasuutari (1993) kirjoittaa laadullisen analyysin koostuvan havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta, vaikkakin käytännössä nämä vaiheet nivoutuvat aina toisiinsa. (Alasuutari 1993, 30 – 31.)

Alasuutarin mukaan havaintojen pelkistämisvaiheesta voidaan erottaa kaksi eri osaa: ensimmäisessä aineistoa tarkastellaan vain tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta. Tällöin kiinnitetään huomiota ”vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta ”olennaista” ”. Alasuutari käyttää tällaisista havainnoista nimitystä raakahavainto. Pelkistämisvaiheen toisessa vaiheessa erilliset raakahavainnot yhdistyvät yhdeksi havainnoksi tai harvemmaksi havaintojen joukoksi. Jotta tähän päästäisiin, on etsittävä yhteinen piirre tai nimittäjä havaintojen joukkioille. (Alasuutari 1993, 30 – 31.)

Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) kirjoittavat, että aineiston koodausta tai paloihin viipalointia tehtäessä on hyvä pitää mielessä se, miltä koodattavat aineiston osat tulevat näyttämään, kun niitä analyysin edistyessä tuodaan yhteen ja vertaillaan keskenään. Heidän mukaansa tutkijan on pohdittava aineistokoosteiden argumentatiivista tai

analyttistä tehtävää ja mitä niiden toivotaan edustavan. Tärkeää on myös se, mihin tutkimuskysymykseen aineistokoosteiden halutaan vastaavan. Tutkijan tulee lisäksi miettiä sitä, miten analyysin riittävä todistus pohja ja vakuuttavuus saadaan kulloinkin taattua. (Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 23.)

Alasuutarin (1993) mukaan tutkimus muuttuu helposti tutkijan omien ennakkoluulojen empiiriseksi todisteluksi, jos havainnoista tehtäviä päättelyitä ei ole tehty tietyn määritellyn metodin mukaisesti. Intuition varassa tehty analyysi ei hänen mukaansa anna aineistolle mahdollisuutta osoittaa tutkijan asettamia hypoteeseja vääriksi tai kyseenalaista tutkijan tutkimusasetelmaa. Aineistolle on annettava yllätysmahdollisuus. Tutkijan valitseman metodin on lisäksi oltava sopusoinnussa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kanssa. Esimerkiksi jos tutkija haluaa selvittää, mitä mieltä haastateltava on ydinvoimasta, ei keskusteluanalyysi ole hyvä analyysivaihtoehto, sillä siinä kiinnitetään huomio puheen formaaleihin piirteisiin haastattelujen sisällön sijasta. (Alasuutari 1993, 72 – 73.)

Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan usein tutkimusraportteja lukiessa huomaa, että tulosten esittäminen on jäänyt analyysin vaiheeseen, eikä synteisiä teorian ja tutkimusaineiston välille ole syntynyt riittävästi. Synteesin avulla ilmiö tulisi käsitetyksi ja ymmärretyksi syvällisemmin.

Aloitin haastatteluaineiston analysoinnin lukemalla litteroidun aineiston moneen kertaan läpi, jotta ymmärsin täysin, mitä haastateltavani ovat kokemuksistaan kertoneet. Litterointeja lukiessani pyrin miettimään, vastasiko haastateltava esittämäni kysymykseen ja olimmeko ymmärtäneet käytettävät käsitteet samalla tavalla. Kun tunsin aineiston läpikotaisin, ryhdyin etsimään aineistosta nousevia teemoja, joiden alle haastattelukysymysten vastaukset sijoittuvat. Fenomenologit eivät mielellään puhu aineiston luokittelusta, sillä ne voidaan helposti käsittää jäykiksi ja toisensa pois sulkeviksi laatikoiksi (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 147). Fenomenologisen tutkimustavan mukaan tärkeää ei ole löytää yhtäläisyyksiä haastateltujen vastauksista vaan lähinnä kuvauksia, jotka auttavat lukijaa ymmärtämään ilmiötä. Koen aineiston analyysin etenevän kehämäisesti:

aineistosta nousee tiettyjä teemoja – luokittelen haastattelukatkelmia teemojen alle – yhdistelen teemoja toisiinsa saadakseni yleisempiä kuvauskategorioita – kertaan edelliset vaiheet, kunnes tunnen saavuttaneeni

pisteen, jossa aineistosta ei nouse uusia teemoja ja olen suorittamani teemoittelun avulla onnistunut tuomaan esille vastauksia tutkimuskysymyksiini.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Seuraavassa kerron tutkimusaineistosta esiin nousseista asioista, jotka vastaavat tutkimukselleni asettamiini tutkimuskysymyksiin. Olen jaotellut vastaukset tutkimuskysymysten mukaisesti kahden alaotsikon alle. Ensimmäiseksi kerron vastauksista, joita haastateltavat kertoivat luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojaksoon liittyen ja toiseksi tiedoista ja taidoista, jotka he kokivat tärkeiksi musiikin opettamisen kannalta.

7.1 Luokanopettajakoulutus

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat pohtivat ja muistelivat haastattelussaan luokanopettajakoulutuksessa suorittamaansa kaikille pakollista musiikin opintojaksoa. Jokaiseen opintojaksoon kuului haastateltavien mukaan luentoja ja demo-opetusta musiikista sekä pianonsoiton opetusta. Muuten opintojakson sisältö vaihteli suuresti yliopistojen välillä.

Opettajalle M1 jäi koulutuksen sisällöstä erityisesti mieleen se, kuinka suuri ero musiikin opintojaksolla ja esimerkiksi matematiikan opintojaksolla oli laajuudeltaan.

Mut ei se tuota suhteessa esimerkiksi johonki biologiaan tai tämä ympäristö- ja luonnontieteet ja matematiikkaan tai äidinkieleen verrattuna niin kyllä se on pientä. Ei läheskään niin paljon opintopisteitä eikä sitten niin paljon tuntejakaan.

Teoriataustassa nousi esiin musiikin oppiaineen asema toisarvoisena oppiaineena (mm. Russell & Bowie 2009). Musiikin arvostus on laskenut, eikä sen arvoa peruskoulun

opetettavana aineena pidetä yhtä tärkeänä kuin esimerkiksi matematiikan tai äidinkielen. Tästä kertoo taito- ja taideaineiden tuntimääriin tehty leikkaukset niin peruskouluissa kuin yliopistoissa luokanopettajakoulutuksen puolella. Sekä Vesioja (2006) että haastattelemani yliopisto-opettaja Hiltunen (2012) kertoivat musiikin opintojakson laajuuden pienentyneen 1980-luvulta lähtien ja luokanopettajien on selviydyttävä musiikin opettamisesta entistä lyhyemmän opintojakson pohjalta.

Tutkimukseen osallistuneen opettajan M1 mukaan musiikin opintojaksolla edettiin nopeasti ja kurssin aikana käyty materiaali vaikutti tiiviiltä paketilta. Hän on tyytyväinen saamiinsa ohjeisiin, joiden avulla musiikin opettamista voi toteuttaa monipuolisesti. Opettaja M1 kokee valmiuksiensa vahvistuneen musiikin oppijakson aikana.

Just se, että vaikka ite oon soittanutkin pitkään, niin se kun itellään ei oo minkäännäköistä musiikin teoriakoulutusta eikä muuta, niin kyllä se on kaikki ollu vaan pelkkää plussaa mitä sieltä on saanu.

En usko, että jos ei olis opettajankoulutusta saanu musiikinopetukseen niin samalla lailla opettaisin, kyllä varmasti tekisin toisin.

Opettaja M2 on tyytyväinen käytännön vinkkeihin, jotka ovat sellaisenaan sovellettavissa oppitunneilla. Vinkit liittyivät erityisesti musiikin ja tekemisen yhdistämiseen pienten oppilaiden kanssa. Opintojaksoon kuului pakollisten pianotuntien lisäksi myös bändisoiton osa. Opintojakson laajuus oli 5 opintopistettä ja se suoritettiin kokonaisuudessaan ensimmäisen opintovuoden aikana. Opintojakson opettajat olivat osaavia, kurssin rakenne oli hyvä ja opettaja M2 kokee, että opintojaksosta saa motivoituneena enemmän irti.

Mun mielestä se olis, jos olis näin jälkikäteen ajatellu, niin siitä olis pitäny ottaa pianotunneista se hyöty irti koska siitä olis täällä apua. Mä aina ajattelin opiskeluaikoina, että kyllä sillä kitaralla pärjää, että se on se yks soitin, jonka osaa. Mutta nyt ajatteloo vähän toisin, kun on täs nyt tätä arkea nähny vähän enemmän.

Opettajan N1 mukaan opintojakson aikana laulettiin paljon musiikinkirjoja läpi ja kirjoissa oleva teoriaosa käsiteltiin tunneilla. Opettaja koki sen hyödylliseksi, sillä hänellä ei ollut aikaisempia musiikinopintoja taustalla opettajankoulutuksen aloittaessaan. Lisäksi hänelle on jäänyt mieleen piano- ja nokkahuilutentit. Opettaja muistaa, että musiikinkirjoihin merkittiin, että mihin lauluun on olemassa valmis säestys CD-levyllä. Lisäksi opintojaksoon kuului pianotunnit, jotka olivat ensimmäisenä vuonna pareittain ja toisena vuonna yksityistunnit. Opettaja N1 piti siitä, että heitä rohkaistiin musiikin opintojakson aikana siinä, että pienelläkin soittotaidolla pystyy opettamaan musiikkia. Soittotaito ei

välttämättä ole kaikista tärkein, jos vain saadaan innostettua oppilaita. Hänen mielestään luokanopettajakoulutuksen musiikin oppijakson tulisi keskittyä musisointiin ja yhdessä tekemiseen omien taitojen vahvistamisen lisäksi.

... Käytännön harjottelemista ja musisointia ja tekemistä yhdessä. Koska sit sitä se on oppilaittenkin kans. Että tulee varmuutta siihen omaan laulamiseen, vaikkei nyt olisikaan mikään maailman paras laulaja, koska sitten se helposti meillä opettajilla on se kynnyks niin korkea, et me pidetään rimaa helposti liian korkealla.

Opettaja N2 harmittelee sitä, ettei kokemattomana opettajana osannut ottaa opintojaksosta kaikkea irti. Lisäksi demot olivat usein niin nopeatempoisia, ettei niillä ehtinyt tehdä muistiinpanoja.

Sitten ehkä siinä vaiheessa kun ei kauheesti ollu sitä työkokemusta, niin nyt ajattelen, että sieltä ei ehkä osannu poimia niitä oikeita asioita.

Oulun yliopistossa musiikin opintojakso kesti 2 vuotta ja siihen kuului yksityisten pianotuntien lisäksi ryhmäopetusta kitarasta. Hän on tyytyväinen oppituntien rakenteeseen ja sisältöön, vaikka toivookin enemmän käytännön vinkkejä ja valmista materiaalia, jota voisi sellaisenaan käyttää omassa työssä. Musiikin opintojakson yliopisto-opettajat olivat taitavia ja opettaja N2 kokee saaneensa koulutuksen aikana elämänsä parasta pianonsoitonopetusta. Musiikin opintojakso auttoi luottamaan omiin taitoihin ja antoi itsetuntoa, jonka ansiosta hän uskaltaa soittaa ihmisten edessä.

Pianonsoitosta oli hirveesti apua. Sit siellä oli kuitenkin kaikkia tälläisiä näitä soittajaisia, et me sitten, esimerkiksi jouluna säestettiin ja siellä sai tulla niin kun ihan vapaasti mukaan laulamaan ja oli tietyt kappaleet Tälläisiä niin kun tavallaan sitä sellasta itsetuntoa, et mä uskallan mennä porukan eteen ja soittaa...

Opettaja N3 piti luokanopettajakoulutuksen aikana saamastaan pianonsoitonopetuksesta ja opettajien antamista vinkeistä, mutta jäi kaipaamaan materiaalipakettia, josta olisi ollut hyötyä jatkossa. Musiikin opintojakso kesti 1,5 lukuvuotta ja se sisälsi paljon luentoja ja demoja. Demoilla oli laulua ja ryhmäsoittoa. Lisäksi opintojaksoon kuului nokkahuilu- ja laulukokeet ja käynti puheterapeutilla. Opettajan N3 mielestä Jyväskylän yliopiston tarjoama musiikin opintojakso oli laadukas musiikin laitoksen läheisen sijainnin ansiosta, koska sen kanssa tehtiin yhteistyötä.

Ja mä muistan, että siinä kun mä olin jonkun verran siinä Suomen opettajaks opiskelevien liiton toiminnassa mukana, niin kyllä mä veikkaan, että Jyväskylässä oli niinkun ehkä parhaalla mahdollisella tavalla. Siellä oli niin

tasokas se musiikki, niinkun aineenopettajien opiskelut ja sitten meidän erikoistujat pääsi heidän opettajille. Että niillä oli yhteistyötä OKL:n kans.

Haastatteleman luokanopettajat olivat tyytymättömiä siihen, kuinka vähän käytännönläheistä, suoraan oppilaiden kanssa käytettävää, materiaalia he saivat musiikin opintojaksolta. Lisäksi he kaipasivat ohjeita yhdysluokan musiikinopetuksen toteuttamiseen ja tukea musiikin arvioimiseen.

Haastatteleman yliopisto-opettajan Lingebergin (2012) mukaan opintojaksolta opiskelijoille jäävän materiaalipaketin ei ainakaan Savonlinnan kampuksella ole tarkoitus olla sellaisenaan sovellettavissa alakoulun musiikinopetukseen vaan toimia enemmänkin ohjekirjana, jonka mukaan luokanopettaja voi halutessaan suunnitella musiikinopetusta. Materiaalipaketin esimerkkien avulla on mahdollista rakentaa samanlainen kokonaisuus jostain toisesta laulusta tai soittokappaleesta. Haastatteleman luokanopettajat kaipasivat nimenomaan valmiita, sellaisenaan oppitunneille siirrettävissä olevia materiaaleja, joiden avulla musiikinopetus olisi helpompi aloittaa.

Opettaja M2 perustelee, miksi valmis materiaali on nuorelle opettajalle tärkeää:

Se käytännön koulutyö on se mihin me kaivattais niitä ideoita. Siinä vaihees, kun me valmistutaan, niin sitähan haetaan netistä keskustelupalstoilta ja kirjastosta ja muista niitä ideoita, kuinka joku muu on toteuttanu jotakin. Sitten me itte kehitetään sitä ja varioidaan, koska jos sä itte koitat kaiken keksiä, niin kyllä pojat oot äkkiä aika väsyksis sen jälkeen.

Hänen mielestään materiaalipaketin tekoon jäisi enemmän aikaa, jos luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojakson teoriapuolta karsittaisiin ja keskityttäisiin käytäntöön. Opettajan M2 kokemuksen mukaan lapsia motivoi tekeminen ja ajankohtaiset kappalevalinnat. Myös opettaja M1 kertoo, millaisia vinkkejä hän muistaa musiikin opintojaksolla saaneensa.

Ja nimenomaan sitä, että kuinka sitä musiikkia saadaan tekemisen kautta toteutettua siinä opetukses, koska se on nimenomaan se mikä lapsia hirviästi motivoi. Ja kyllä niinkun toinen vielä niin sellanen kokemus on, että kannattais kaikki, varsinkin näin kun on vähän vanhempia oppilaita, niin kyllähän se musiikki pitäis olla sen ajan musiikkia, jota oppilaat kuuntelee. Että se niinkun niitä motivoi tekemään. Haastateltava M2

Hyviä vinkkejä sai just niinku että miten kannattaa opettaa ja miten kannattaa viedä joku. Just joku eskareille, esimerkiksi uuden laulun opettaminen, että en mä voinu kuvitellakaan ennen tuota opettajankoulutusta,

et se kannattaa niin pienistä palasista alottaa. Et ihan sanaa muutamaa kerralla, rytmittää taputtaa se ennen kuin. Ja lausutaan ennen kuin ... sanotaan että ensimmäinen tunti melkeen meni siihen ja sitten vasta seuraavalla kerralla että ruvetaan säveltä hakemaan että mikä se on. Et ihan perusteista. Haastateltava M1

Opettaja N2 jäi kaipaamaan neuvoja musiikin oppitunnin rakentamiseen. Lisäksi hän pohtii vähimmäistasoja, jotka kullakin luokalla tulisi saavuttaa. Opettaja N2 olisi halunnut yksinkertaisen mallin siitä, miten opetetaan ja mitä opetetaan. Hän kokee nyt käytössä olevan, vuoden 2004, perusopetuksen opetussuunnitelman olevan suppea eikä siitä saa ammennettua tarpeeksi ohjeita musiikinopetuksen toteuttamiseen, varsinkaan yhdysluokalle 3 – 6.

No tavallaan se, että mitä mä nyt niinku otan missäkin vaiheessa siitä musiikista? Onhan, okei, on opetussuunnitelma, mutta sitte senkin voi tehdä niin monella tavalla. Mikä on se taso, mille pitäis päästä missäkin vaiheessa? Haastateltava N1

Opettaja N3 koki uuden maailman avautuvan hänen aloittaessaan vapaan säestyksen pianotunnit luokanopettajankoulutuksessa. N3 olisi halunnut opetella myös kitaran soittoa, koska se toisi monipuolisuutta laulujen säestämiseen. Hän kaipasi lisäksi enemmän kannustavia sanoja yliopisto-opettajilta. Opettaja N3 ei valinnut musiikkia sivuaineekseen, koska koki sivuaineryhmän olevan niin tasokas, ettei sinne kenellä tahansa ollut asiaa. Jos kannustavat sanat olisivat tulleet oikealla hetkellä, olisi hänkin voinut harkita musiikin sivuaineopintojen suorittamista. Opettaja N3 pitää tärkeänä musiikillisten taitojen harjoittelemista, musisointia ja yhdessä tekemistä, joka jäi hänen kokemuksensa mukaan vähäiseksi musiikin opintojakson aikana.

Opettajien vaihtuminen kesken opintojakson laski opettajien M1 ja M2 mielestä koulutuksen tasoa.

7.2 Musiikin opettamiseen tarvittavat tiedot ja taidot

Haastattelemistani viidestä luokanopettajasta neljä opettaa musiikkia yhdysluokalle. Yhdysluokat ovat joko 1 – 2 tai 3 – 6. Haastattelemani luokanopettajat kokevat yhdysluokan opettamisen haastavaksi, koska sopivan, kaikille luokkatasoille soveltuvan, materiaalin löytäminen on vaikeaa. Lisäksi oman haasteensa yhdysluokan opettamiseen tuo

ikäryhmien väliset tasoerot: kolmasluokkalaisen motoriset taidot eivät ole yhtä hyvät kuin kuudesluokkalaisen.

Kolmosten motoriikka jo itteessään on niin paljon esimerkiksi viitosia eri tasolla että se motoriikkakin vaikuttaa siihen, kuinka hyvin se oppilas soittaa rumpuja. ... Jos mulla olis vaan kaikki viitosluokkalaisia niin siinä näkis jo heti sen mikä on se motorinen perustaso kaikilla, ketkä on siellä vähän alempana, kellä se on parempi. Mutta nyt se ... sekoittuu ittestäänkin.
Haastateltava M2

Että se on yks tunti viikossa, ja tavallaan siinä on kolme luokka-astetta, elikkä mun pitäis pitää kolme tuntia niinkun samalla tunnilla. Kuitenkin ne tasoerot on sitten jo niinkun yhdenkin luokan sisällä huomattavat.
Haastateltava N3

Opettajat M1 ja N3 kokivat haasteelliseksi myös ryhmänhallinnan musiikintunnilla. Molemmat opettavat oppilailleen musiikin lähtevän aina hiljaisuudesta. Oppilaiden on toisinaan hankala mieltää musiikki oppiaineeksi muiden joukossa ja ymmärtää lukuainetunneilla olevien sääntöjen pätevän myös musiikin oppitunneilla.

Se on oikeastaan se innostaminen siinä se kaikkein haastavin että saa sen porukan tekemään. Haastateltava M1

Ihan voi sanoa että kaikkee (on saanut luokanopettajakoulutuksen musiikinopinnoista). Ja yksi niinkun tuota olennaisempia oli se että se musiikin soittaminen lähtee hiljaisuudesta ... Että jos ei siellä oo ensin kaikki huilut pöydällä, sitten otetaan ne yhtä aikaa ja nostetaan huulille. Ja se ensimmäinen ääni niin kyllä se on kaoottista jos ei siinä oo niinku selvät sävelet. Haastateltava M1

... Laulu alkaa aina hiljaisuudesta, siis vaikka on kuinka rönsyämistä, niin mä odotan niin kauan, että on kokonaan hiljasta. Ja alkusoiton aikana ei saa kuulua mitään ääniä. Elikkä niinkun sellanen kurinalaisuus niin tuo sitten pitemmän päälle sitten, että pystytään nauttimaan siitä. Haastateltava N3

Samanlaisia tuloksia sai myös Juvonen (2006, 89 – 92) tutkimuksessaan. Opettajat kokivat haasteellisiksi työrauhan ylläpitämisen johtuen instrumentteihin tutustumisesta ja toisaalta myös oppilaiden motivoituneisuuden puutteesta. Osaltaan myös lisääntyvät oppimisvaikeudet ja muut oppilaan hyvinvointiin vaikuttavat asiat ja ryhmien heterogeenisyys vaikuttavat työilmapiiriin ja oppitunnin rauhallisuuteen.

Kolme haastatteleistani luokanopettajista, opettajat M2, N1 ja N2 korostavat suunnittelun tärkeyttä musiikin opetuksessa. Jos oppitunnin suunnittelee hyvin etukäteen, tuo se

opettajalle varmuutta ja hän voi oman suorituksensa sijasta keskittyä oppilaisiin. Opettaja M2 toteaa näin:

Mutta kyllä se vastaavasti omalla tavallansa on sellaanen aine, joka vaatii sitä panostusta, että sä saat siitä hyvän kokonaisuuden. Muuten se on vähän... Jos ei siihen käytä yhtään viikonloppuna tai illalla aikaa suunnitteluun, niin kyllä siitä tuloo vähän sitä sun tätä. Haastateltava M2

Mutta sitten muuten musiikintunti kyllä kun sen oikein saa menemään, sen on suunniteltu ja se lähtöö menemään niin sen pitäminen on kyllä kivaa. Mutta se vaan justiin, että ei sinne voi kylmiltään mennä, vaan vaatii kyllä työtä ja suunnittelua. Haastateltava N1

Melkein kaikki tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista olivat sitä mieltä, etteivät halua oman musiikinopetuksensa olevan sellaista, millaista se on ollut heille itselleen tai kuuleman perusteella aikaisemmin alakoulussa.

Kun muistaa omia kouluajoja silloin, että jos paukutettiin vaan jotakin triangelia tunnista toiseen ja laulettiin virsiä. Tänä päivänä se on muuttunut. Siis mahdollisuuksia on vaikka mitä. Haastateltava M1

Mä itte muistan, ku me ollaan ala-asteella (soitettu rytmisoittimia). Eikä ne oo mun mielestä hirviän motivoivia. ... Omas opetukses, mä oon pytkiny ottamaan sellasta, että siinä olis niinku vähän enemmän näille lapsille. Tavallaan rummut (olisi) konkreettisempi väline, kun ne kuunteloo sellasta musiikkia, jossa soitetaan bändisoittimilla. Haastateltava M2

... Paljon mun ikäsiä ja mua vanhempia on, joilla on ihan oikeasti traumoja. että on pitäny luokan edes laulaa ja sitten opettaja on kirjottanu numeron. ... Niin ne on ollu aika kamalia kokemuksia, jos se ei oo ollu ittelle mialuusta. Haastateltava N3

Kyllä mä varmaan pystyn niin kun tuomaan niihin sellasta iloa siihen musiikkiin, että se ei oo vaan sitä, mitä se oli entisaikoina, virsien veisaamista. Haastateltava N1

Haastattelemani luokanopettajat korostivat ryhmäntuntemuksen merkitystä musiikin oppitunneilla.

No jos nyt ihan näin ajatellaan, niin ihan ensin se ryhmä täytyy pysyä hanskassa. Täytyy tuntee se ryhmä ja tietää mistä narusta sen saa tarvittaessa rauhottumaan. Haastateltava N2

...Totta kai on aina pitäny kattoo vähän sen ryhmän mukaan, että kuinka paljon voi ottaa ja kuinka pitkälle voi mennä vai mennäänkö vaan sillä ihan perussetillä. ... Et oikeastaan se vaikuttaa just se, että kuinka sen ryhmän oppii tuntemaan ensimmäisen kuukauden aikana, niin sitten niinkun miettii jo vähän, että kuinka tämän ryhmän kans mennään. Haastateltava N3

Ja se että yks tieto ja taito on se, ettei just liian otsa kurtussa yritä paukuttaa menemään. Että jos luokassa on porukkaa, jotka ei yksinkertaisesti taitu joku homma, niin tuota silloin kannattaa jo ite nostaa niinku kädet pystyyn - ei väkisellä. Haastateltava M1

Vastauksista nousi vahvasti esiin myös omien virheiden salliminen ja asennoituminen niin, että luottaa omien tietojen ja taitojen riittävyyteen.

Että se pitää aina kattoa sitte, ettei huomaa, että jaha, koulu lakkaa ja näillä on aika vajavaiset tiedot. Mutta kyllä mä itte väitän, että musiikis sillailailla, ei siitä kannata liikaa stressiäkään ottaa, kun tietää, että osa opettajista ei välttämättä opeta ku sitä laulamista tai muuta siinä omas luokas. Haastateltava M2

Ja sit tietenkin ite (opettajana) täytyy tietää ja osata ja soittaa niin kun melkeen vaikka mitä. Kyllä siinä aika lailla joutuu ittestään niinkun sen repiä sitten. Ja uskaltaa epäonnistua siellä, ettei aina, ei aina voi soittaa eikä tarvi soittaa oikein. Ja toisaalta sitten oppilaillekin välittyy se, ettei täällä tarvi olla täydellinen. Ettei täällä tarvi osata valmiiks jotakin. Et saa ihan rauhassa soittaa sen rumpukompinkin päin honkia, mutta ei se mitään. ”Hyvä, tuli soittokokemusta”. Haastateltava N2

...On oppinu antamaan ittellensä anteeksi sen, että minä voin soittaa väärin. Haastateltava N1

Lindeberg (2012) ja Hiltunen (2012) kertoivat haastatteluissaan musiikin opintojakson tavoitteista olevan luokanopettajaopiskelijan soitto- ja laulutaidon vahvistaminen, mutta ennen kaikkea oman taitotason hyväksyminen. Opintojakson aikana opiskelijalle pyritään luomaan kuva siitä, että musiikin opetuksesta selviää omasta taitotasosta riippumatta. Tärkeää on oma asenne ja kiinnostuneisuus opetuksen toteuttamisesta vaihtoehtoisinkin menetelmin.

Haastatteleman luokanopettajat kertovat omiksi musiikin opettamiseen liittyviksi vahvuuksikseen hyvin erilaisia asioita.

Kokemus on vahvuus. Ja se että on ... saanu monilla eri kouluilla toimia ja erilaisten oppilaiden kanssa. Ehkä se muuntuminen ja muuntautumiskyky sitten, että (toimitaan) tilanteen ja toimintaympäristön mukaan. ... Et hakataan vaikka puukapuloilla pulpetin kantta tai viivottimella, jos ei muita välineitä oo. Haastateltava M1

... Mä saan ne motivoitua tekemään omatoimisesti sitä hommaa ja innostumaan. ... Ja on kehuttukin, että kun on oltu esiintymäs, niin monet tykkää, että meillä pojatkin uskaltaa laulaa. Ja kun on ollu seurakunnan kinkereitä ja muita, että on käyny ulkopuolisia ammattilaisia tavallaan laulattamas, niin ne aina ihimettelöö sitä, kun meidän koulus oppilaat ne

uskaltaa torella laulaa. Varsinki ku tämän poikavaltaanen koulu. Nämä ei yhtään arkaile vaan niiltä kyllä lähtöä ääntä. Haastateltava M2

Toki sitten huomaa, kun käy vielä tosiaan järjestymättömämpien opettajien tunneilla, et no kai mussa sit jotakin on kehittymistäkin tapahtunu. Haastateltava N2

Tällä hetkellä, kun on jo opettajavuosia niin paljon, ... voi jopa niin kun ihan spontaanisti jotakin vaan tempasta. ... Nuorempana piti suunnitella tarkemmin, koska ei ollut kokemusta. Haastateltava N3

Luokanopettajalla M2 on rohkeutta tarttua musiikinopetukseen omasta mielestään vajavaisista soitto- ja laulutaidoista huolimatta. Taitojen puute ei ole estänyt opettajaa kohtaamaan musiikinopetuksen haasteet tai nauttimasta sen opettamisesta.

...Mulla ei oo hirveen hyvä lauluääni ja se vielä harvemmin menöö nuotillensa. Niin silloin se kitara ei oo se paras maharollinen. että se olis hyvä kuin pystyis sillä pianolla sitä melodiaa soittaa lapsille. Että se on niinkun sellaanen selevä ongelma musiikinopetukses. Toisaalta mä en pelekää soittaa enkä laulaa, että me ei juuri koskaan nauhan peräs lauleta vaan me aina soitetaan soitinten peräs. Haastateltava M2

Toisaalta opettaja N2 pohti omien taitojensa riittävyttä verrattuna muihin musiikinopettajiin ja musiikinopetukseen käytettävissä olevaan aikaan.

Eihän se niinkun varmasti oo tämänkään kaupungin sisällä ollenkaan tasapuolista, että varmasti löytyy paljon parempia musiikinopettajia, jotka sillai kriteerit täyttäen (opettavat). Että opetussuunnitelmassahan on tietyt kriteerit. Mutta kyllä se niinkun ainakin tässä tuntuu, että kun ei riitä mihinkään... Ei riitä omat taidot eikä sitten tämä aika tässä opetuksessa niin... Kyllä se on aika vaikeaa sitten. Haastateltava N2

Hän pohtiikin, olisiko musiikin opetuskäytäntöjä mahdollista yhtenäistää koko kaupungin alakouluissa ja siten tasavertaistaa musiikinopetusta.

Ens vuonna tulee tekstiilikäsityöstä, et jos tehtäis sellanen koko kaupungissa, että miten opetetaan, niin kun että yhtenäistettäis näitä käytäntöjä. Ja sitte mä ehdotin, että aivan yhtä hyvin voitais tehdä vaikka musiikissa samanlainen. Haastateltava N2

Teoriataustan mukaan musiikkia opettavat opettajat kokivat erityisen haastavaksi resurssien puutteen. Sekä Juvonen (2006) että Russell-Bowie (2009) kirjoittavat tutkimuksissaan opettajien kokevan heille annettujen resurssien olevan riittämättömät. Puutetta on käytettävissä olevasta ajasta, instrumenteista ja muusta välineistöstä.

Tutkimukseni teoriataustan mukaan opettajan musiikillisten kokemusten määrä, esimerkiksi harrastuneisuus, vaikuttaa olennaisesti siihen, kuinka innokas opettaja on tarttumaan musiikin opettamiseen (Russell-Bowie, 2009). Haastattelemistani viidestä luokanopettajasta neljä oli harrastanut musiikkia ennen luokanopettajaopintojen aloittamista. Luokanopettajan M2 mielestä hänen omat valmiutensa musiikinopetukseen ovat paremmat teini-iässä alkaneen musiikkiharrastuksen ansiosta. Hän pohtii harrastuneisuuden ja esiintymiskokemuksen yhteyttä musiikinopetukseen:

Kyllä mä uskon, että se justiin riippuu paljon siitä, että jos sä oot harrastanu musiikkia, oot soittanu ja sulla on vähän sitä esiintymiskokemusta ehkä ja muuta, niin se on äkkiä se oma rohkeus musiikin kans paljo (parempi). Koska sitte se, jos sulla on tosi vähäinen se kokemus, niin se voi olla että ne valmiudet on heikommät. Haastateltava M2

Opettajat N3 ja M2 korostivat opettajan motivoituneisuuden ja rohkeuden laittaa itsensä likoon olevan musiikinopettajan paras työväline.

Kyllä kumminkin se rohkeus soittaa ja laulaa itte, on se ääni mikä tahansa, niin se on varmaan se kaikista paras työväline. Haastateltava N3

Jos sä oot itte aiheesta ja tekemisestä innostunu, niin oppilaatkin innostuu siitä. Mutta jos sä itte tavallaan pelekäät sitä omaa aihetta. ... Lapsethan vaistoaa tosi heleposti sen, mitenkä sä suhtaudut niihin ja aineeseen ja mitä sä oot tekemäs. Että jos sä oot siihen, että vähän niinku pakkopullaa, niin ei ne kyllä oppilaatkaan lähäre siihen mukaan silloin. Haastateltava M2

Opettajasta hirveän paljon kiinni että tuota se innostaa niitä lapsia siihen. Et saa ne soittamaan. Semmosetkin, jotka ei niinku tykkää soittaa tai laulaa. Haastateltava M1

Vaikka kaikki tutkimukseeni osallistuneet luokanopettajat kokivat musiikinopetuksen mielekkääksi ja mieleiseksi tehtäväksi, opettaja M1 tunnusti musiikinopetuksen haasteellisuuden.

Mä voin sanoa ihan henkilökohtaisesti sen, että ... vaikka ite oon musiikkimies ollu niinku kymmeniä vuosia, niin yks vaikeimpia aineita opettaa - musiikki. Haastateltava M1

7.3 Tulosten yhteenveto

Tutkimustuloksen mukaan tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat ovat pääosin tyytyväisiä luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojakson antamiin valmiuksiin. He

kokivat erityisen hyödyllisiksi pianon ja muiden soittimien opetuksen. Yksityiset pianotunnit toivat varmuutta omaan soittotaitoon ja yhdelle luokanopettajalle sukellus vapaan säestyksen maailmaan kansalaisopiston pianotuntien jälkeen toimi motivoivana ja rohkaisevana tekijänä hänen oman soittotaitonsa kehityksessä. Vapaan säestyksen ansiosta hän uskaltautui ottamaan uusia lauluja repertuaariinsa.

Tutkimukseen osallistuneelle luokanopettajalle N1, joka ei ennen luokanopettajakoulutusta ollut harrastanut musiikkia, musiikin opintojaksosta oli paljon hyötyä. Hänen mielestään opintojakson parasta antia olivat muun muassa teoria-asioiden läpikäynti, omien taitojen karttuminen ja omaan ääneen tutustuminen. Luokanopettajakoulutuksessa rohkaistiin siihen, että pienelläkin soittotaidolla pystyy pitämään musiikintuntia. Soittotaito ei välttämättä ole kaikista tärkein, jos opettaja saa innostettua oppilaita.

Luokanopettaja M2 kritisoi monialaistein opintojen opintokokonaisuuden sijoittumista ensimmäiselle opiskeluvuodelle, jolloin valmistuessaan luokanopettajaksi viiden vuoden kuluttua opintojaksosta on mahdotonta muistaa kaikkea. Hän toteaa kuitenkin, että motivoituneet opiskelijat hyötyvät varmasti tekemistään muistiinpanoista. Luokanopettaja N2 koki, ettei demojen aikana ehtinyt tehdä niin paljon muistiinpanoja kuin hän olisi toivonut. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat olivat kaikki sitä mieltä, että luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojakso ei tarjoa tarpeeksi käytännön vinkkejä siihen, kuinka musiikkia voi opettaa monipuolisesti. Heidän mielestään vastavalmistuneet luokanopettajat tarvitsisivat koulutuksesta mukaansa materiaalipaketin, jonka avulla oppituntien suunnittelu sujuisi helpommin.

Isoksi ongelmaksi haastateltavat kokivat sen, etteivät he saaneet luokanopettajakoulutuksesta minkäänlaisia valmiuksia musiikin arvioimiseen. Luokanopettajat kokivat musiikin arvioinnin erittäin vaikeaksi. Erityisen haastavaksi arvioinnin kokivat yhdysluokkien 3 – 6 opettajat, koska oppilaiden taitotasot neljän ikäryhmän opetusryhmässä ovat erittäin heterogeeniset.

Vaikka tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat pitivät luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojaksoa pääosin laadukkaana, koki opettaja N2 epätasa-arvoa musiikki harrastaneiden ja harrastamattomien opiskelijoiden välillä:

Vähän ehkä sellanen sitten, että ne jotka ei osannu soittaa, niin niille annettiin marakassi käteen. No sitähan se on koulussakin.

Tärkeimmiksi musiikin opettamiseen tarvittaviksi tiedoiksi ja taidoiksi nousivat haastatteluissa esiin oppitunnin suunnitteleminen ja toteuttaminen oma taitotaso huomioon ottaen. Vaikka haastatellut luokanopettajat pitivät opettajan soitto- ja laulutaitoa tärkeänä, ei heidän mielestään niiden tarvitse olla erinomaiset, jotta musiikinopetuksesta voi suoriutua kunnialla. Haastattelemani opettajat säestävät lauluja sillä instrumentilla, jonka kokivat itselleen turvallisimmaksi ja käyttävät jonkin verran myös erilaisia äänitteitä opetuksen tukena.

Tärkeä taito on myös ryhmäntuntemus. Musiikkitunnin suunnittelu ja toteutus onnistuvat paremmin, kun opettaja tuntee ryhmän taitotason ja oppilaita motivoivat asiat. Taitotason hahmottaminen erityisesti neljän ikäryhmän yhdysluokassa on haastavaa, mutta haastattelemani opettajat eivät kokeneet sitä esteeksi monipuolisen musiikin oppitunnin toteuttamiselle.

Erityisen tärkeäksi asiaksi tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kertoivat opettajan oman innostuneisuuden ja kiinnostuneisuuden. Opettajan ollessa motivoitunut musiikin opettamisesta heijastuu innostus usein myös oppilaisiin. Jos opettaja kokee musiikin oppiaineen vastenmieliseksi opettaa tai niin sanottuna toisen luokan oppiaineena, näkyvät nämä asenteet helposti myös oppilaissa. Oppilaat vaistoavat, jos opettaja tuntee olonsa epävarmaksi.

Kuten teoriataustassa kävi ilmi, monet opettajat välttelevät musiikin opettamista siitä syystä, että kokevat omien taitojensa olevan riittämättömät siitä suoriutumiseen. Tutkimukseen osallistunut luokanopettaja N1 nosti esiin sen ongelman, että opettajilla on usein suuri kynnys tarttua rohkeasti musiikin oppiaineen tarjoamiin haasteisiin. Opettajat pelkäävät epäonnistumisia luokan edessä, koska musiikki koetaan hyvin henkilökohtaiseksi asiaksi. Musiikkia opettavan opettajan tulisi taitotasostaan huolimatta tarttua musiikin opettamiseen rohkeasti eikä virheitä tai epäonnistumisia saa pelätä. Pienet virheet oppitunneilla todistavat oppilaille, ettei heiltäkään odoteta täydellistä suoritusta. Tärkeää on yhdessä musisointi ja musiikin ilon löytäminen!

8 POHDINTA

Tutkimuksen aiheena ja tarkastelun kohteena oli luokanopettajakoulutuksen peruskoulussa opetettavien oppiaineiden eli niin sanottujen monialaisten opintojen musiikin opintojakso. Tutkimuksen teoriataustassa vertailin perusopetuksen opetussuunnitelmaa (POPS) ja kolmen eri yliopiston luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojaksojen opetussuunnitelmia. Lisäksi hain näkökulmaa sekä suomalaisista että kansainvälisistä tutkimuksista koskien luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia musiikin opettamisesta. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaiset valmiudet musiikinopetusta varten työssä olevat luokanopettajat kokevat saaneensa ja millaisia tietoja ja taitoja he pitävät tärkeinä.

Koen tutkimuksen huolellisen suunnittelun helpottaneen tutkimusprosessin kulkua. Tutustuin sekä teoriataustaan että tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen huolella ennen haastattelujen alkua, jolloin minulla oli selkeä kuva siitä, millaista aineistoa haluan kerätä ja mihin sen toivon tuovan vastaukset. Analyysivaiheessa teemoittelu osoittautui hyväksi valinnaksi, tosin noviisitutkijana minun oli vaikea hahmottaa, milloin analyysi oli valmis. Päätin analyysin olevan kattava, kun en löytänyt aineistosta enää uusia merkittäviä kokemuksia vastaamaan tutkimuskysymykseeni.

Tässä tutkimuksessa oli haastekohtia, jotka aiheuttivat minulle noviisitutkijana ylimääräistä pohdintaa. Koin aineiston analysointivaiheessa teoriataustan pirstaleisuuden ongelmalliseksi, vaikka näin jälkikäteen ymmärrän sen tuovan luotettavuutta teoriatriangulaation muodossa. Tutkimukseni luotettavuutta parantaa se, että aineistosta esiin nousevat asiat ovat samalla linjalla aikaisempien sekä musiikinopettajille, luokanopettajille että luokanopettajaopiskelijoille tehtyjen tutkimusten kanssa.

Tutkimukseni luotettavuutta lisää myös aineistotriangulaatio. Olen tutkimukseni teoriataustassa pyrkinyt käyttämään monenlaisia lähteitä aina väitöskirjoista Opettaja-lehden mielipidepalstan kirjoitukseen. Monipuoliset lähteet tuovat luotettavuutta tutkimukselleni, koska ne osoittavat teorian paikkansapitävyyden ja eri lähteistä kootut samanlaiset näkemykset luovat kuvan teorian yleispätevyydestä.

Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettäviä siitä syystä, että tutkimuksen tavoitteena oli tutkia musiikkia opettavien luokanopettajien henkilökohtaisia, subjektiivisia kokemuksia tutkittavasta aiheesta. Subjektiiviset kokemukset ovat jokaisen henkilökohtaisia näkemyksiä, eikä niiden voida ajatella olevan yleistettävissä. Jotta tutkimukseni tulokset tai johtopäätökset olisivat olleet yleispäteviä tai yleistettäviä, olisi kohderyhmäni pitänyt olla paljon suurempi. Viiden luokanopettajan ja kahden yliopisto-opettajan otos ei riitä antamaan yleispäteviä vastauksia, vaan auttaa lähinnä suuntaamaan katseet jatkotutkimusmahdollisuuksien puoleen. Yleispätevien tutkimustulosten aikaansaamiseksi tutkimus tulisi toteuttaa kaikilla suomalaisilla musiikkia opettavilla luokanopettajilla.

Uskon haastateltavieni vapaaehtoisen osallistumisen tutkimukseeni osaltaan vaikuttaneen siihen, millaisia tuloksia tutkimuksessani nousi esiin. Jokainen haastattelemani luokanopettaja on kiinnostunut musiikin opettamisesta ja uskoo selviävänsä siitä hyvin. Suurin osa haastateltavistani oli harrastanut musiikkia ennen luokanopettajaopintoja ja teoriataustan mukaan sillä on vaikutusta opettajan kokemukseen omista musiikillisista tiedoistaan ja taidoistaan. Luulen tämän vaikuttavan myös siihen, miksi tutkimukseni tuloksissa opettajat kokivat haastaviksi eri asioita kuin teoriataustan rakentavissa tutkimuksissa. Jos tutkimukseeni haastatellut luokanopettajat olisi arvottu esimerkiksi tietyn kunnan sisältä eikä osallistuminen olisi ollut vapaaehtoista, olisi tutkimustulos todennäköisesti toinen.

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa pyrin lisäämään tutkimukseni luotettavuutta. Suunnittelun haastattelut huolella, sovin haastatteluajat täsmällisesti, hankin nauhurin hyvissä ajoin ja tutustuin sen käyttöön etukäteen. Suunnittelun ansiosta haastattelutilanteet sujuivat pääosin suunnitelmien mukaan lukuun ottamatta yhtä haastattelua, jonka jouduin olosuhteiden takia toteuttamaan kaupunginkirjastossa opettajan koulun sijasta.

Tehtyäni tämän tutkimuksen, olen vakuuttunut siitä, että työssä olevia musiikkia opettavia luokanopettajia tulisi kuunnella entistä enemmän pohtiessa perusopetuksen ja yliopiston ja luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmien sisältöjä. Vaikka haastatteleman luokanopettajat olivat pääosin tyytyväisiä saamaansa koulutukseen musiikin osalta, on opintojakson sisällöissä myös parannettavaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS) asettamien tavoitteiden ja sisältöjen mukaiset aihealueet käsitellään luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojakson aikana, mutta opettajat jäävät kaipaamaan tukea erityisesti musiikin arviointiprosessiin ja yhdysluokkaopetuksen toteuttamiseen. Nykyinen POPS on haastatteleman luokanopettajan mielestä liian suppea antaakseen tarvittavat neuvot luokanopettajalle.

Tutkielmani tulosten perusteella luokanopettajakoulutuksen musiikinopintojen vähäisistä tuntimääristä ja resursseista olisi mahdollista ottaa kaikki hyöty irti. Näin ollen vastavalmistuneet luokanopettajat olisivat varmempia musiikinopettajia ja heillä olisi tarvittavat tiedot ja taidot siitä suoriutumiseen. Muutos alkaa musiikin oppiaineen arvostuksen lisäämisellä, johon uusi, vuonna 2016 voimaan tuleva POPS osaltaan varmasti vaikuttaa. Musiikinopetukseen on luvassa yksi lisätunti yläkoulun puolelle. Toivottavasti sen vaikutukset heijastuvat myös alakouluun ja musiikkia opettavien luokanopettajien arkeen. Musiikin oppiaineen arvostuksen lisääntyessä tulisi käytettävissä olevien resurssien lisääntyä.

8.1 Tutkimustulosten suhteutus teoriataustaan

Tutkimukseni teoriataustassa vertailin ensin suomalaisen luokanopettajakoulutuksen ja peruskoulun opetussuunnitelmia. Vertailun perusteella tulin tulokseen, että ainakin teoriassa opetussuunnitelmien tavoitteet ja sisällöt kohtaavat ja näin ollen luokanopettajakoulutuksen aikana on mahdollista saada tarvittavat valmiudet alakoulun musiikinopetukseen. Tutkimusaineistoni perusteella haastattemieni luokanopettajien musiikin opintojakso, yliopistosta riippumatta, on sisältänyt monipuolista opetusta luennoista ja demo-opetuksesta pianotunteihin. Opettajat olivat musiikintuntien aikana opiskelleet musiikin pedagogiikkaa ja vahvistaneet omia musiikillisia taitojaan. Opettajat olivat harjoitelleet alakoulussa käytettävän lauluohjelmiston säestämistä ja tutustuneet erilaisiin koulusoittimiin.

Haastatteleman luokanopettajat muistelivat musiikin opintojakson olleen noin 5 opintopisteen laajuinen kokonaisuus, joka tuntui silti tiiviimmältä paketilta kuin esimerkiksi matematiikan opintojakso. Opettajat olivat siis saaneet musiikinopetusta enemmän kuin Helsingin yliopistossa opiskelevat luokanopettajat, koska siellä musiikin opintojakson laajuus on vain 3 opintopistettä.

Pianonsoiton osa musiikin opintojaksossa vaihteli hieman yliopistojen välillä. Osa tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista oli saanut yksityisopetusta ja osa ryhmäopetusta. Lisäksi yksi opettaja kertoi vain yhden säestyssoittimen olleen pakollinen opinnoissa ja hän oli suorittanut soittokokeen hänelle vahvemmassa instrumentista, kitarasta. Yksi haastatelluista koki, että olisi motivoituneena saanut pianonsoitosta enemmän irti ja harmittelikin nyt, ettei tuolloin käyttänyt tilaisuutta hyväkseen.

Haastatteleman opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että musiikin yliopisto-opetuksen tulisi olla käytännönläheisempää ja antaa suoraan ohjeita ja vinkkejä musiikinopetuksen toteuttamiseen alakoulussa. Samaa kaipasivat myös useat teoriataustan tutkimuksiin haastatellut musiikinopettajat, luokanopettajat ja luokanopettajaopiskelijat. Musiikin opintojakson aikana käsitellyt aiheet koetaan irrallisiksi koulumaailmasta. Yhtenä syynä tähän voi olla se, ettei luokanopettajaopiskelijoilla ole vielä kokemusta musiikin opettamisesta eivätkä he siksi osaa kiinnittää huomiotaan oikeisiin asioihin. Samaa pohti tutkimukseeni osallistunut luokanopettaja N2. Toisen syyn arvelen liittyvän siihen, ettei luokanopettajaopiskelijoiden musiikillinen tietämys ole kovin kattava. Tätä valittelivat myös musiikin yliopisto-opettajat Lindeberg (2012) ja Hiltunen (2012) haastatteluissaan. Opintojakson aikana joudutaan keskittymään tarvittavien tietojen opettamiseen opiskelijoille, joka vie aikaa luokkahuonesovellusten harjoittelemiselta ja suunnittelemiselta.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista yhdellä ei ollut aikaisempia musiikinopintoja ennen luokanopettajakoulutuksen alkamista. Hän koki saaneensa luokanopettajakoulutuksen aikana tarvittavat valmiudet musiikinopetuksesta selviämiseen, koska oli tarttunut haasteeseen työelämässä rohkeasti. Muut luokanopettajat kokivat aikaisempien musiikinopintojen tuovan varmuutta omaan opetukseen. Omien musiikillisten taitojen aste ei kuitenkaan haastateltavien mielestä ole tärkein tekijä

musiikinopetuksesta suoriutumiseen. He pitivät tärkeimpänä omaa innostuneisuutta ja kiinnostuneisuutta musiikkia kohtaan. Oppilaat innostuvat musiikista, jos se on opettajankin mielestä mukavaa. Musiikin oppitunneilla ei myöskään tarvitse pelätä tekevänsä virheitä, vaan ne ovat osa arkea, sekä oppilailla että opettajilla. Opettajallakin on oikeus soittaa tai laulaa väärin.

Tutkimuksen teoriataustan mukaan luokanopettajien on usein vaikea nähdä, että heidän musiikilliseen kompetenssiinsa vaikuttavat soittotaidon lisäksi asenteet, positiivinen itseluottamus, minäpystyvyys ja oma persoonallisuus (Biasutti 2010). He eivät usko pystyvänsä vaikuttamaan kovinkaan merkittävästi omien taitojensa kehitykseen. Tärkeää luokanopettajakoulutuksen musiikinopinnoissa onkin rohkaista opettajaopiskelijoita tarttumaan rohkeasti musiikin opettamiseen ja vakuuttaa heidät siitä, että musiikin opettamisesta selviää tarvittaessa vähäisinkin tiedoin ja taidoin.

Tutkimuksen teoriataustan mukaan useat luokanopettajat ja luokanopettajaopiskelijat kokevat musiikin opettamisen haastavaksi tehtäväksi ja usea luokanopettaja jättää mieluusti kyseisen tehtävän musiikkiin erikoistuneelle opettajalle. Musiikin opettamisen tekevät haastavaksi muun muassa kokemus omien taitojen riittämättömyydestä, tuntien suunnittelun viemä aika, resurssien puute ja oppiaineen huono arvostus. Lisäksi Juvosen (2006) tutkimuksessa opettajat listasivat musiikin opettamiseen vaikuttavina tekijöinä oppilasryhmien heterogeenisyyden, tarvittavien välineiden puutteen tai huonon kunnon ja musiikkiluokan puutteen. Oppilaslähtöisenä haasteena opettajat listasivat vielä sukupolvien välisen kuilun musiikkityyliä välillä ja oppilaiden ja opettajien erilaisten arvomaailmojen kohtaamisen.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät haastattelussa tuoneet ilmi huolta musiikinopetuksen arvostuksesta oppiaineena. Teoriataustassa musiikin asema toisen luokan oppiaineena tuli esiin useasta lähteestä (mm. Juvonen 2006, Russell-Bowie 2009).

8.2 Toteutunut tutkimusprosessi

Tutkimusprosessini eteni sivulla 48 esittelemäni kaavion 1 mukaisesti. Tutkimukseni teoriatausta pohjautuu kandidaatin tutkielmaani, joten tätä tutkielmaa aloittaessani minulla

oli jo hyvä käsitys siitä, mihin kysymyksiin toivon tutkimukseni tuovan vastauksia. Teoriataustasta nousseet kysymykset olivat kuitenkin niin laajalta alueelta, että tähän tutkimukseen oli mahdotonta sisällyttää kaikkia niitä mieltäni askarruttavia asioita. Päädyin säilyttämään alkuperäisen kysymykseni luokanopettajakoulutuksen musiikinopintojen antamista valmiuksista ja mietin sen alle kaksi tarkentavaa kysymystä, joihin tässä tutkimuksessa keskityin.

Vaikeimmaksi asiaksi tutkimusprosessissani tuli paradigman valitseminen. Aloittelevana tutkijana minun oli vaikea hahmottaa millainen paradigma soveltuisi parhaiten tutkimukseeni ja minkä avulla minun olisi mahdollista saavuttaa päämääräni eli vastaus tutkimuskysymykseeni. Näin jälkikäteen ajatellen olen tyytyväinen valitsemaani fenomenologis-hermeneuttiseen paradigmaan, koska sen mukaan henkilöiden kokemukset ovat yksilöllisiä ja ainutlaatuisia, eikä niitä voi asettaa samalle viivalle toisten kanssa. Hermeneuttisuus auttoi minua ymmärtämään, että tutkimusprosessi kulkee koko ajan kehämäisesti eteenpäin, kohti asian ydintä. Novisiitutkijana koin välillä epätoivon hetkiä koko prosessin tuntuessa isolta ja alati laajenevalta ajatusmöykyltä, mutta ymmärtäessäni sen olevan osa tutkimusprosessia, sain taas punaisesta langasta kiinni.

Tässä tutkimuksessa koen tärkeäksi juuri haastattelemieni luokanopettajien henkilökohtaiset kokemukset eikä minulla ole tarvetta vertailla niitä muihin tutkimuksiin sen tarkemmin. Konstruktivismin mukaan jokaisen ihmisen kokemukset rakentuvat edellisten tiedon varaan, jolloin henkilön kaikki aikaisemmatkin kokemukset vaikuttavat siihen, miten he toimivat nykyisin. Luokanopettajakoulutus vaikutti merkittävästi haastattelemieni luokanopettajien nykyiseen toimintatyyliin riippumatta siitä, olivatko he tyytyväisiä saamaansa opetukseen musiikin opintojaksolla vai eivät.

Tutkimusongelman rakentamisen ja tutkimuskysymyksen päättämisen jälkeen valitsin kohderyhmäni. Koska teoriataustani tutkimuksissa oli useimmiten haastateltu joko luokanopettajaopiskelijoita tai musiikinopettajia, halusin tuoda tutkimuksellani musiikkia opettavien luokanopettajien näkökulman tähän aiheeseen. Toivoin kohderyhmäni haastateltavien olevan mahdollisimman heterogeeninen ryhmä eri vuosikymmeninä luokanopettajakoulutuksensa saaneita työssä olevia luokanopettajia. Mielestäni onnistuin saamaan toiveideni mukaisen kohderyhmän haastateltavakseni, koska kaikki luokanopettajat ovat valmistuneet eri yliopistoista ja eri vuosina (1989 – 2009).

Kohderyhmän valinnan jälkeen aloin työstää haastattelukysymyksiäni. Koska en ole kovin kokenut haastattelija, halusin haastattelukysymysten avulla rakentaa mahdollisimman tukevan raamin toteuttamalleni teemahaastattelulle. Halusin haastattelutilanteen kuitenkin olevan avoin, jotta haastateltavilla olisi mahdollisuus tuoda itse monipuolisesti esiin erilaisia kokemuksiaan. Haastattelukysymykseni toimivat siis eräänlaisena johdatteluna tiettyyn aihepiiriin, mutta en pyrkinyt kysymyksilläni ohjaamaan haastateltavan vastausta tiettyyn suuntaan tai tuomaan esille omaa ymmärrystäni aiheesta, jonka olin rakentanut teoriataustaa kirjoittaessani. Teoriataustan ansiosta osasin poimia haastattelukysymyksiin sellaisia kysymyksiä, joiden avulla sain tarkkoja vastauksia tutkimusongelmaani koskien.

Haastateltavien etsimisen toteutin lähettämällä sähköpostin kymmenille kouluille Etelä-Pohjanmaan alueella. Sähköpostissani toivon löytäväni haastateltavakseni musiikkia opettavia luokanopettajia, jotka eivät mielellään olleet suorittaneet musiikin erikoistumisopintoja. Sähköpostiini vastasi viisi musiikkia opettavaa luokanopettajaa joista kaksi on suorittanut musiikin perusopinnot (25 op). Lisäksi yksi luokanopettaja vastasi haastattelukysymyksiini sähköpostitse, koska minulla ei ollut mahdollista suorittaa teemahaastattelua kasvotusten hänen kanssaan ja tämä vaihtoehto sopi hänelle paremmin kuin puhelinhaastattelu. Tein kuitenkin virheen kysymyksiä lähettäessäni ja luokanopettaja sai vastattavakseen vain osan haastattelukysymyksistä. Pyysin häntä vastaamaan vielä muutamaa lisäkysymykseen, mutta en saanut häneltä vastausta. Haastattelukysymyksistä jäivät pois tärkeät kohdat koskien haastateltavan mielipidettä luokanopettajien tarvitsemista tiedoista ja taidoista, kuten myös hänen oma käsityksensä valmiuksistaan opettaa musiikkia. Lisäksi koen, ettei opettajan vastauksista saanut irti yhtä paljon kuin muiden, joiden kanssa toteutin teemahaastattelun. Koska kyseisen luokanopettajan haastattelukysymykset poikkesivat toisista tutkimukseen haastatelluista, päätin jättää hänen vastauksensa tutkimuksen ulkopuolelle.

Tekemästäni virheestä oli jotain hyötyäkin. Huomatessani kuinka suppeat vastaukset luokanopettaja oli sähköpostiin minulle kirjoittanut, olin varma siitä, että kasvotusten tehty teemahaastattelu oli sopivin tapa kerätä tutkimusaineistoa tämänlaisessa tutkimuksessa. Haastattelutilanteessa pystyin tarvittaessa kysymään tarkentavia kysymyksiä, kunnes haastateltava oli mielestäni vastannut kysymykseeni tarpeeksi kattavasti. Lisäksi väärinkäsitysten mahdollisuus pieneni, koska pystyin haastattelutilanteessa reagoimaan

välittömästi siihen, jos huomasin haastateltavan vastaavan eri kysymykseen kuin mitä olin tarkoittanut.

Haastattelutilanteet olivat rauhallisia, luonteivia ja luottamuksellisia. Haastatteliijoista yksi totesi haastattelun päätteeksi, ettei tilanne ollut tuntunut lainkaan haastattelulta. Koen onnistuneeni luomaan haastatteluille luotettavan ilmapiirin, jolloin haastateltavat uskaltautuivat kertomaan henkilökohtaisista kokemuksistaan avoimesti. Haastattelujen kestot vaihtelivat 22 ja 65 minuutin välillä, mutta minuuteista riippumatta jokainen luokanopettaja vastasi kattavasti esittämiini kysymyksiin.

Haastattelujen jälkeen litteroin ne mahdollisimman pian haastattelun jälkeen välttääkseni mahdolliset virheet ja väärinymmärrykset. Tämän työvaiheen jälkeen tutustuin aineistoon kattavasti ja kärsivällisesti. Halusin aineiston tulevan minulle tutuksi ennen kuin aloitin sen analysoinnin. Yllätyin noviisitutkijana siitä, kuinka käsitykseni haastateltavien vastauksista saivat syvempiä merkityksiä muutaman lukukerran jälkeen. Luulen, että jo aineistoon tutustuessani aloin alitajuisesti miettiä kytköksiä teoriataustan kanssa. Pyrin kuitenkin lukemaan aineistoa avoimin mielin, jotta en esiyymmärrykseni takia jättäisi huomiotta seikkoja, jotka voivat osoittautua tärkeiksi tutkimustuloksen kannalta.

Tutkimusaineiston analysointivaiheessa jaoin haastateltavien vastaukset teemoittain sen perusteella, koskiko vastaus tutkimusongelmani ensimmäistä vai toista täsmentävää kysymystä. Sen jälkeen analysoin tarkemmin vastausten sisältöä ja vertailin haastateltavien kokemuksia keskenään. Halusin tällä tavoin löytää syvempiä merkityssuhteita vastausten välillä ja pohtia myös niiden suhdetta teoriataustaan. Teoriataustaan palaaminen aineiston analysointivaiheessa onkin tärkeää, ettei tutkijan analyysi jää pinnalliseksi ja irtonaiseksi tutkimuksen teoriasta. Koin omassa tutkimuksessani hankalaksi aineiston ja teorian linkittämisen toisiinsa, koska teoriataustani koostuu erilaisista, sekä suomalaisista että kansainvälisistä, tutkimuksista ja artikkeleista. Vaikka teoriatausta onkin yksimielinen sen suhteen, että musiikki koetaan vaikeaksi oppiaineeksi opettaa, olisi vertailu ja kytköksien löytäminen ollut selkeämpää, jos teoriataustani olisi koostunut vain yhdestä tai kahdesta isommasta tutkimuksesta. Toivon kuitenkin, ettei tutkimukseni luotettavuus kärsi teoriataustan pirstaleisuuden takia, vaan tuo enemmänkin luotettavuutta teoriatriangulaation ansiosta.

Esiymmärrykseni tutkimuksen aiheesta oli vankka tämän tutkimusprosessin aloittaessani ja minulla oli luokanopettajaopiskelijana myös oma käsitykseni siitä, millaiset valmiudet saamani koulutus antaa alakoulun musiikinopetuksesta selviämiseen. Laitoin kuitenkin omat ennakko-oletukseni syrjään tutkimusprosessin ajaksi ja pyrin pitämään myös esiymmärrykseni avoimena, jotta se voisi tarvittaessa laajeta tutkimusprosessin edetessä. Vahva esiymmärrys auttoi minua ymmärtämään haastateltaviani paremmin, mutta jätti myös varaa uuden tiedon löytämiselle. Aineistoa analysoidessani nimenomaan siitä esiin nousevat asiat toimivat motivoivana tekijänä ja kannustivat jatkamaan tutkimuksen tekoa.

Tutkimusta raportoidessani olen pyrkinyt esittämään tutkimustulokset niin, että ne käsittävät kattavasti haastateltavien henkilökohtaiset kokemukset ja niiden suhteen tutkimukseni teoriataustaan.

8.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Kuten tutkimuksista yleensä, myös minun tutkimuksestani nousee uusia tutkimusaiheita tai tutkimusongelmia. Tätä tutkimusta voisi työstää eteenpäin eri tavoin ja erilaisista näkökulmista. Jatkossa tutkimuksen voisi toteuttaa suuremmalle kohderyhmälle ja siitä saatavia tutkimustuloksia käyttää hyödyksi sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden että luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojakson opetussuunnitelman suunnittelussa.

Toisaalta tutkimusta voisi jatkaa myös selvittämällä miten pienissä kouluissa toimivia luokanopettajia voitaisiin tukea yhdysluokkaopetuksessa musiikin osalta. Suurin osa tutkimukseeni osallistuneista luokanopettajista opetti musiikkia 3 – 6 -yhdysluokalle, jolloin jo ikäryhmien väliset motoriset taitoerot toivat haasteita oppitunnin suunnitteluun ja erityisesti arviointiin. Suomessa toimii monia kouluja, joissa oppilaat on jaettu yhdysluokkiin 1 – 2 ja 3 – 6, joten tutkimus olisi ajankohtainen ja varmasti tarpeellinen.

LÄHTEET

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Vastapaino. Tampere.
- Anttila, M. 2004. Musiikinopettajuus – musiikin vai ihmisen opettamista? Teoksessa Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineesta. Joensuun yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Biasutti, M. 2010. Investigating trainee music teachers' beliefs on musical abilities and learning: a quantitative study. *Music Education Research*, 12, 1, 47 – 69.
- Engeström, Y. 1981. Mielekäs oppiminen ja opetus. Julkaisusarja B nro 17. Valtion koulutuskeskus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Tampere.
- Helsingin yliopisto. 2008a. Käyttäytymistieteellisen tiedekunnan opinto-opas. Luokanopettajan koulutus pääaineena kasvatustiede. Tutkintorakenne. http://www.helsinki.fi/okl/koulutukset/luokanopettajan/lo_kasvtiede_tutk_vaat.pdf [luettu 17.5.2010]
- Helsingin yliopisto. 2008b. Käyttäytymistieteellisen tiedekunnan opinto-opas. Luokanopettajan koulutus pääaineena kasvatustiede. Musiikin didaktiikan perusosa. <https://oodi-www.it.helsinki.fi/hy/frame.jsp?Kieli=1> Haku tunnisteella: 61562. [luettu 13.4.2010]
- Hiltunen, P. 2012. Haastattelu 18.4.2012.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Itä-Suomen yliopisto. 2010a. Filosofinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Savonlinna. Luokanopettajakoulutus. Musiikkikasvatus. <https://wiola.uef.fi/weboodi/> Haku tunnisteella: J042813. [luettu 18.4.2010]
- Itä-Suomen yliopisto. 2010b. Filosofinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Savonlinna. Luokanopettajakasvatus. Kuvataidekasvatuksen perusteet. <https://wiola.uef.fi/weboodi/> Haku tunnisteella: J042811. [luettu 17.5.2010]
- Juntunen, M.-L. 2007. Musiikin didaktiikka opettajankoulutuksessa: kokemuksia ja haasteita. *Musiikkikasvatus* 10 (1 – 2), 59 – 64.
- Juvonen, A. 2004. Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden tiedonkäsitys ja musiikkikäsitykset. Teoksessa Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineesta. Joensuun yliopisto/Soveltavan kasvatustieteen laitos. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

- Juvonen, A. 2006. Problems in Finnish music education – The teacher's point of view. Teoksessa Challenges and visions in school music education: focusing on Finnish, Estonian, Latvian and Lithuanian music education realities. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 100. Joensuun yliopistopaino.
- Jyväskylän yliopisto. 2009a. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas. 2009 – 2010. Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma. Peruskoulussa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset (POM) opinnot. Musiikki. <https://www.jyu.fi/edu/opiskelu/opinto-opas/opas09> S. 187. [luettu 3.4.2010]
- Jyväskylän yliopisto. 2009b. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutus. Luokanopettajakoulutus. Musiikki. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luoko-kurssit/kurssi.72232> [luettu 24.4.2010]
- Jyväskylän yliopisto. 2010. Humanistinen tiedekunta. Musiikin laitos. <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/musiikki> [luettu 17.5.2010]
- Lehtovaara, M. 1995. Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmäopinnot viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B: N:o 13., Tampere: Jäljennepalvelu.
- Lindeberg, A.-M. 2012. Haastattelu 17.4.2012.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. 2. painos. Juva: WSOY.
- Louhivuori, J. 2003. Musiikkikasvatuksen tutkimus. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Moisala: Johdatus musiikintutkimukseen. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tr06.pdf?lang=fi> [luettu 7.9.2012]
- Opetusministeriön tiedote. 2009. Perusopetuksen tuntijako uudistetaan. http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2009/04/tuntijako.html?lang=fi&extra_locale=fi [luettu 18.4.2010]
- POPS 1970. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1971. Uudistettu painos. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- POPS 1987. Peruskoulun opetuksen opas: Musiikki. 1987. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- POPS 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

- POPS 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus.
http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf [luettu 3.4.2010]
- Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. *Jyväskylä studies in the arts* 37. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus ja Sisäsuomi.
- Russell-Bowie, D. 2009. What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research* 11 (1), 23 – 36.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysi. Vastapaino. Tampere.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> [luettu 26.1.2012]
- Seddon, F. & Biasutti, M. 2008. Non-music trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research* 10 (3), 403 – 421.
- Siponen, L. 2007. Luokanopettaja musiikinopettajana: Vastavalmistuneen luokanopettajan näkemyksiä musiikinopetuksesta. *Luokanopettaja* 1/2007, 13.
- Tereska, T. 2003. Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ulkuniemi, S. 2010. Luokanopettajien taito- ja taideaineiden osaamista on vahvistettava. Kirjoitus keskustelupalstalla. *Opettaja* 23.4.2010, 16, 19.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Kirjayhtymä Oy. Helsinki.
- Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 113. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

LITTEET

LIITE 1. Haastattelupyyntö

Hei sinä musiikkia opettava luokanopettaja!

Teen pro gradu-tutkielmaani aiheesta ”Luokanopettajakoulutuksen musiikinopintojen antamat valmiudet alakoulun musiikinopetukseen” ja tarvitsisin muutaman haastateltavan tutkielmani tueksi. Haastattelukysymykset koskevat lähinnä aikaa, jolloin vielä opiskelit luokanopettajaksi ja mielipidettäsi nykypäivän musiikinopetuksen vaatimista tiedoista ja taidoista.

Olet sopiva haastateltavakseni, jos olet valmistunut luokanopettajaksi ja opetat musiikkia alakoulussa. Toivoisin myös, ettet ole suorittanut musiikin erikoistumisopintoja.

Haastattelut teen helmi-maaliskuun aikana – riippuen haastateltavien aikatauluista.

Haastattelu kestää enintään 1 h.

Jos olet kiinnostunut osallistumaan pro gradu-tutkielmaani tai sinulla on muuta kysyttävää, otathan yhteyttä sähköpostitse: rtakala@student.uef.fi

Yhteydenotot toivoisin saavani 15.2. mennessä, jotta voimme mahdollisimman nopeasti sopia ajankohdan haastattelulle.

Toivon todella, että lähdet mukaan tutkimukseeni, sillä taito- ja taideaineiden resursseja on leikattu 1980-luvulta lähtien ja on entistä tärkeämpää tietää, mitkä luokanopettajakoulutuksen musiikinopintojen tavoitteista ja sisällöistä ovat hyödyllisimmät musiikinopettajan työn kannalta.

Aurinkoisin talviterveisin,

Riina Takala

luokanopettajaopiskelija

Savonlinnan opettajankoulutuslaitos

LIITE 2. Haastattelurunko, luokanopettajat

1. Haastateltavan taustatiedot:

Nimi

Mistä yliopistosta valmistunut ja minä vuonna?

Sivuaineet?

Kuinka kauan toiminut opettajana? Josta musiikinopettajana?

Muut musiikinopinnot, harrastuneisuus?

Täydennyskoulutus?

2. Millainen suhde sinulla on musiikkiin?

Mitä muistat luokanopettajakoulutuksen musiikin oppijaksosta?

Kuinka paljon opetusta? Minkälaista?

Mitkä oppijakson aikana opitut taidot ovat olleet tarpeellisia/hyödyllisiä?

Mitkä tuntuvat turhilta?

Mitä olisit kaivannut lisää?

Millaisiksi koet valmiutesi opettaa musiikkia?

Mihin musiikin tunneilla kohtaamiisi tilanteisiin et saanut lainkaan valmiuksia luokanopettajakoulutuksessa?

Mitä tietoja ja taitoja toivoisit luokanopettajakoulutuksen musiikinopinnoista opetettavan nykyään?

3. Mitkä tiedot ja taidot koet tarpeellisimmiksi opetustyön kannalta (musiikissa)?

Säestätkö itse lauluja? Jos, niin millä soittimella/soittimilla?

Mikä musiikin opettamisessa on sinulle helpointa?

Mikä vaikeinta?

Mitä aihealueita ja taitoja oppilaiden tulisi mielestäsi oppia musiikin tunneilla alakoulun aikana?

Sisältyvätkö ne nykyiseen POPSiin?